



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESORAT

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSION MUSICAL I CORPORAL

---

**CONDUCTES MUSICALS DELS INFANTS 0-3**  
**ANÀLISI I VALIDACIÓ D'UNA PAUTA D'OBSERVACIÓ**

---

**TESI DOCTORAL**

presentada per **Reina Capdevila i Solà** per optar  
al títol de Doctor per la Universitat de Barcelona

**Dirigida per la Dra Mariona Dalmau i Montalà.**  
**i**  
**la Dra. Ma Àngels Subirats i Bayego**

primavera de 2008



*És la Música, és la Música.*

*Sento el so, sento la Música*

*El Sol s'enfila i veu*

*Els racons del meu cor  
On els sons de la Música  
Dormen*

*La Lluna lluu i bressola*

*La nostra voluntat  
De cercar-nos en la Música.*

Miquel Fabré.  
Fragment de "Oda a Música"



*“sempre queda algun lloc on s’amaga una cosa sorprenent”*  
Brhumil Hrabal



Ara que he de concloure la present recerca se'm fan presents moltes situacions de la meua vida tant personal com professional que m'han acostat a la música i als infants. Són totes elles vivències relacionades amb persones que m'han acompanyat a aquestes experiències i que les han enriquit. La família que ha viscut i viu la música amb passió, els mestres i professors que m'han ensenyat i m'han animat a tirar endavant, d'una manera especial a Petri Palou (*in memoriam*), els companys i amics que han compartit experiències musicals, els alumnes que any rere any han donat sentit a la meua feina, els mestres de les escoles que m'han ensenyat tantes coses tot fent veure que aprenien de mi, i a tots els infants que amb els seus ulls, les seves mans, la seva veu han omplert d'emoció la meua vida. A tots moltes gràcies.

Aquest treball, i sobretot el procés d'investigació, s'ha fet possible gràcies a la col·laboració de les mestres participants a la recerca: Núria, Melània, Belén, Carme, Maria, Elisabet, Teresa, Rosa Ma, Ana Ma, Núria, Rafaela, Susana, Laura, Montserrat, Ma Teresa, Antònia, Goretti, Glòria, Ester, Immaculada, Matilde, Conxita, Mercè, Manuela, Lourdes, Carme i Jordi, i als infants de les seves escoles. Escoles que m'han obert les portes per tot allò que calgués. Però també vull expressar un reconeixement als equips de mestres que he tingut l'oportunitat d'assessorar, doncs amb ells he après a estimar els infants més petits i a endinsar-me en l'apassionant món de l'educació a les llars d'infants. Agraïxo molt la bona predisposició de tots plegats.

Aquesta tesi ha estat possible gràcies a molta gent que m'ha donat suport durant el temps que ha necessitat per a concloure's, i que d'una manera o altra han col·laborat, vull agrair de manera especial la visió dels infants i la passió per la recerca a Montse Jubete, Alfredo Hoyuelos i Johanella Tafuri, també a François Delalande per oferir-me textos seus encara no publicats i per les xerrades a l'entorn de les conductes musicals. A Silvia Morón per l'amor entusiasta envers mestres i infants d'aquesta etapa, també pels projectes que compartim, a la Mercè Fonts per tantes xerrades fetes, i tantes de no fetes però volgudes, sobre educació i música, a la Mercè Botella pel seu punt de vista

postmodernista i per clarificar-me conceptes estadístics, a l'Oriol Romaní per la gentilesa en oferir-me i deixar-me llegir textos inèdits seus, a l'Assumpta Coma pel seu suport silencios que s'ha manifestat en un magnífic present sobre l'estimada Narcisa Freixes. A en Jordi Roure i la Carme Arias pel seu suport incondicional després de molts anys d'encontres, a l'Elisabet, la Mercè, la Carme i la Paquita pels enregistraments. A Dolors Canals per obrir-me casa seva, per la seva saviesa, el seu rigor i els seus consells. I a l'Edith Castells per la voluntat de ser-ne una correctora de fons.

D'una manera especial vull expressar el meu agraïment a les directores de tesi, la Dra. Ma. Àngels Subirats, pel seu suport i la confiança que m'ha demostrat sempre en les meves decisions, i la Dra. Mariona Dalmau pel seu acompanyament incondicional, minucios però amb la dosi justa d'exigència i de conhort. A totes dues moltes gràcies.

Vull deixar palès el gran ajut metodològic i d'assessorament estadístic de la Dra. Teresa Anguera, que m'ha ofert de manera tan generosa el seu temps i el seu saber. M'emporto el seu somriure i la seva empenta al cor.

Durant aquest temps he tingut el suport absolut dels companys i amics de l'àrea de didàctica de la música de la facultat, que m'han animat, han valorat i han tolerat les meves absències amb tota la tranquil·litat: Ma Lluïsa Abram, Toni Miralpeix, Eva Martínez, Àngels Torras, Núria Gibert, moltíssimes gràcies.

També una especial agraïment a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, pel suport logístic que m'ha permès gaudir d'un temps de llicència per a completar aquest treball. També en aquest sentit vull agrair a en Xavier Àvila la seva paciència per esbrinar els misteris dels *bits*. I a tots els companys que amb les vostres mirades o comentaris heu seguit aquest procés.

I finalment d'una manera molt excepcional adreço un profund agraïment a Miquel Fabré, corrector incansable, dur i rigorós de cada paraula, per tantes estones d'apassionada discussió al voltant de l'educació, la biologia, l'art i la investigació, i als nostres tres fills que m'han brindat estones lliures i han seguit amb il·lusió i entusiasme aquest projecte, Domnei, Guim i Elià per tot el que he après amb vosaltres, també gràcies.



## ÍNDEX GENERAL

índex dels annexos

índex dels quadres

índex dels gràfics

índex de les cites



## ÍNDEX GENERAL

1.	INTRODUCCIÓ .....	25
1.1.	<b>Origen i Context de la Investigació .....</b>	<b>25</b>
1.2.	<b>Objecte de l'estudi i identificació del problema .....</b>	<b>30</b>
1.3.	<b>Propòsits i objectius de la investigació.....</b>	<b>32</b>
1.4.	<b>Organització formal de la tesi .....</b>	<b>34</b>
2.	INFÀNCIA .....	41
2.1.	<b>Quin Infant .....</b>	<b>41</b>
2.1.1.	La infància des de la història .....	42
2.1.2.	La infància des de la biologia .....	48
2.1.3.	La infància des del creixement .....	51
2.1.4.	La infància des de l'educació.....	55
2.1.5.	La infància des de la psicologia .....	61
2.1.6.	La infància des de la consciència corporal, el moviment i l'acció.....	64
2.1.7.	La infància des de la percepció, la cognició i la socialització .....	67
2.1.8.	Una infància complerta: l'infant curiós i multipotent en relació a un entorn ric i suggerent. ....	71
2.2.	<b>Inicis de la conducta musical.....</b>	<b>76</b>
2.2.1.	Investigacions fetes sobre les conductes musicals en les primeres edats .....	82
2.2.1.1.	Època prenatal .....	83
2.2.1.2.	El primer any de vida.....	85
2.2.1.3.	El segon i tercer any de vida.....	95
2.2.2.	L'entorn sonor i musical.....	99
2.2.3.	La música vehicle de comunicació emocional: interacció infant-adult.....	108
2.3.	<b>Socioconstructivisme, dialoguisme i transdisciplinarietat .....</b>	<b>114</b>
2.3.1.	Socioconstructivisme.....	114
2.3.2.	Aprentatge dialògic.....	117
2.3.3.	Transdisciplinarietat .....	123
2.4.	<b>L'Observació, eina per comprendre els infants.....</b>	<b>129</b>
2.4.1.	L'observació en la investigació educativa .....	129
2.4.1.1.	L'observació científica .....	129
2.4.1.2.	Modalitats d'observació .....	132
2.4.2.	El mestre que observa. L'infant observat.....	133
2.4.3.	La documentació pedagògica.....	136

3.	EDUCACIÓ MUSICAL .....	141
3.1.	<b>Breu perspectiva abans dels anys 70. Mètodes Històrics.....</b>	<b>141</b>
3.2.	<b>Educació Musical des de l'últim Terç del segle XX fins ara.....</b>	<b>145</b>
3.3.	<b>Noves tendències.....</b>	<b>147</b>
3.4.	<b>La teoria de Piaget en l'Educació Musical.....</b>	<b>150</b>
3.5.	<b>La Música en el Context Curricular.....</b>	<b>161</b>
3.6.	<b>Propostes per a una renovació .....</b>	<b>171</b>
4.	IMAGINACIÓ I ACTIVITAT CREADORA .....	177
4.1.	<b>Imaginació i Creativitat .....</b>	<b>177</b>
4.1.1.	Factors del pensament creador .....	180
4.1.2.	Educació artística: pensament divergent i medi d'expressió .....	182
4.1.3.	La Imaginació.....	187
4.1.4.	La Creativitat .....	189
4.2.	<b>La Descoberta del so versus la música.....</b>	<b>191</b>
5.	LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT .....	201
5.1.	<b>Introducció .....</b>	<b>201</b>
5.2.	<b>Breu aproximació històrica .....</b>	<b>202</b>
5.3.	<b>Models de Formació.....</b>	<b>208</b>
5.4.	<b>L'Assessorament en centres: modalitat de formació.....</b>	<b>221</b>
5.5.	<b>Polítiques i Pràctiques de formació permanent del professorat .....</b>	<b>228</b>
5.6.	<b>La Satisfacció del Docent.....</b>	<b>230</b>
5.7.	<b>L'Avaluació en l'Acció Formativa .....</b>	<b>232</b>
6.	PARADIGMES I ANTECEDENTS.....	239
6.1.	<b>Introducció .....</b>	<b>239</b>
6.2.	<b>Paradigmes en Investigació Educativa.....</b>	<b>240</b>
6.3.	<b>Paradigmes d'Investigació en Educació Musical .....</b>	<b>246</b>
6.3.1.	Antecedents .....	246
6.3.2.	Mètodes d'investigació en música .....	247
6.4.	<b>Paradigma d'Investigació on se situa la Recerca. ....</b>	<b>250</b>
6.4.1.	Plantejament metodològic .....	250
6.4.2.	Criteris i Procediments de Credibilitat.....	258
6.5.	<b>Antecedents a la Proposta .....</b>	<b>261</b>
6.5.1.	Els assessoraments Musicals en el Marc de les escoles Bressol .....	261
6.5.2.	Els Concerts Pedagògics .....	265

7.	LA INVESTIGACIÓ .....	269
7.1.	<b>Propòsit i Objectius de la Present Investigació .....</b>	<b>269</b>
7.2.	<b>Plantejament del Problema versus Hipòtesi .....</b>	<b>271</b>
7.3.	<b>Procés Metodològic .....</b>	<b>273</b>
7.3.1.	Tècnica Delphi aplicada al nostre estudi. ....	273
7.3.2.	Fases de l'estudi .....	275
7.3.2.1.	Confecció de les pautes i selecció d'experts.....	277
7.4.	<b>Els Contextos de la recerca. Elecció de la Mostra.....</b>	<b>281</b>
7.4.1.	Escoles de Primer Cicle d'Educació Infantil.....	281
7.4.2.	Elecció de la Mostra .....	283
7.5.	<b>Instruments de Mesura .....</b>	<b>285</b>
7.5.1.	La proposta d'observació per al treball de camp: La Pauta .....	285
7.5.1.1.	Modalitats i tipus de registre .....	286
7.5.1.2.	Selecció de Mostres .....	288
7.5.1.3.	Característiques de la Pauta.....	288
7.5.2.	Els Qüestionaris .....	291
7.5.2.1.	El Perfil del Mestre .....	292
7.5.2.2.	Qüestionari per a la valoració de la Pauta d'Observació.....	293
7.5.3.	L'entrevista.....	294
7.5.4.	La Carpeta .....	295
8.	PROCÉS D'ANÀLISI.....	299
8.1.	<b>Tractament de les dades obtingudes en el Panel d'Experts .....</b>	<b>299</b>
8.1.1.	Catalogació de les aportacions rebudes.....	299
8.1.2.	Anàlisi i discussió de les dades .....	303
8.2.	<b>Tractament de les dades obtingudes en la Prova Pilot .....</b>	<b>305</b>
8.2.1.	Catalogació de les aportacions rebudes.....	305
8.2.2.	Anàlisi i discussió de dades.....	307
8.3.	<b>Tractament de les dades obtingudes en els Qüestionaris .....</b>	<b>309</b>
8.3.1.	Perfil del mestre. Anàlisi i Discussió .....	309
8.3.2.	Qüestionari per a la Valoració de la Pauta d'Observació de les Conductes musicals en Infants de 0-3. Anàlisi i discussió. ....	312
8.4.	<b>Tractament de les dades obtingudes en les Entrevistes. Anàlisi i Discussió .....</b>	<b>315</b>
8.4.1.	Codificació i Categorització de la Informació Recollida en les Entrevistes .....	315
8.4.2.	Procés de codificació i categorització .....	316
8.4.3.	Anàlisi i discussió .....	319
8.5.	<b>Tractament de les dades obtingudes en les Observacions. Anàlisi i Discussió .....</b>	<b>323</b>

8.5.1.	Subjectes participants per franges d'edat.....	323
8.5.2.	Percentatge de respostes als ítems observats. Anàlisi i discussió.....	325
8.5.3.	Comentaris recollits en els espais dedicats a observacions obertes.....	361
<b>8.6.</b>	<b>Anàlisi de variables qualitatives, Anàlisis de taules creuades amb <math>\chi^2</math> (khi quadrat ) i la prova de probabilitat exacta de Fisher.....</b>	<b>366</b>
9.	CONCLUSIONS FINALS I LÍMITS.....	371
9.1.	Conclusions Finals .....	371
9.2.	Límits de la recerca.....	377
9.3.	Futures línies d'investigació .....	378
10.	EPÍLEG .....	383
11.	BIBLIOGRAFIA .....	387

## ÍNDEX DELS ANNEXOS

veure CD adjunt

### **ANNEX 1**

Treballs i documentació feta per diferents equips de mestres d'escola bressol fruit d'un assessorament i d'un treball de les educadores amb els infants.

### **ANNEX 2**

Col·laboració en concerts pedagògics.

### **ANNEX 3**

Carta adreçada a les persones triades per a actuar com a panel d'experts.

### **ANNEX 4**

1a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 5**

2a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 6**

3a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 7**

4a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 8**

5a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 9**

6a Versió de la Pauta d'Observació.

### **ANNEX 10**

6a Versió de la Pauta d'Observació revisada i definitiva.

### **ANNEX 11**

Escoles Bressol participants a la recerca.

### **ANNEX 12**

Mostra de la Carpeta Presentada a les mestres col·laboradores.

12.1. Índex.

12.2. Carta als observadors.

12.3. Justificació als ítems i blocs de la pauta d'observació.

12.4. Notes prèvies a la utilització de la pauta.

12.5. Pauta d'observació.

12.6. Perfil de l'educador/a.

12.7. Valoració de la pauta d'observació dels comportaments musicals dels infants de 0-3

**ANNEX 13**

Transcripció de les entrevistes.

**ANNEX 14**

Catalogació del buidat de les entrevistes.

**ANNEX 15**

Taules comparatives del buidat de les pautes d'observació.

**ANNEX 16**

Buidat de les valoracions de la pauta d'Observació.

**ANNEX 17**

Valor de Probabilitat després d'aplicar el khi quadrat i corregit pel text exacte de Fisher.

**ANNEX 18**

Enregistrament 1: infant al voltant dels 2 anys, improvisant i provocant un diàleg.

**ANNEX 19**

Enregistrament 2: nena de 3 anys cantant *La barca puja i baixa*.

**ANNEX 20**

Enregistrament 3: nena de 2 anys improvisant sobre la 6a Simfonia de Beethoven.



## ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1.1.1	Context de la investigació.....	28
Quadre 1.2.1	Identificació del problema.....	30
Quadre 1.4.1	Organització formal de la tesi.....	34
Quadre 2.1.1	Epigènesi.....	47
Quadre 2.1.2	Eixos d'influència en el creixement.....	50
Quadre 2.1.3	Relació del cos amb l'entorn.....	62
Quadre 2.2.1	Activitats habituals de l'expressió musical.....	98
Quadre 2.2.2	Activitats habituals de l'expressió musical relacionades amb els estímuls de l'entorn i les dimensions musicals.....	104
Quadre 2.2.3	Interacció: infant, música, entorn.....	111
Quadre 2.3.1	Procés d'equilibració.....	113
Quadre 2.3.2	Aprenentatge cooperatiu/dialògic (Latorre, 2003).....	119
Quadre 2.3.3	Diferències entre aprenentatge cooperatiu/dialògic (a partir de Latorre, 2003).....	120
Quadre 2.3.4	Pensament complex (a partir de B. Nicolescu,1996).....	126
Quadre 2.4.1	Activitat pedagògica.....	134
Quadre 3.3.1	Tendències més rellevants en la pedagogia musical del segle XX, (a partir de Violeta H. de Gainza (1990).....	147
Quadre 3.4.1	Estadis del desenvolupament de Piaget (Remplein,H.;1996).....	149
Quadre 3.4.2	Estadis del desenvolupament ampliat amb les característiques generals i musicals (basat en els de Remplein,H.1966, Piaget,J. 1970, Nebreda,2002).....	150
Quadre 3.5.1	Buidat 1r nivell curricular LOGSE.....	161
Quadre 3.5.2	Buidat 2n nivell curricular LOGSE.....	163
Quadre 3.5.3	Ítems que valoren o inciten a les produccions musicals dels infants en el 1r nivell curricular.....	165
Quadre 3.5.4	Ítems que valoren o inciten a les produccions musicals dels infants en el 2n nivell curricular.....	165
Quadre 3.5.5	Aspectes de l'organització del so.....	168
Quadre 4.1.1	Característiques de la capacitat creadora.....	178
Quadre 4.1.2	Etales del desenvolupament artístic (Lowenfeld,1980,Ross,1984, Swanwick i Tillman,1986).....	183
Quadre 4.1.3	Fases del procés musical (a partir de Nebreda,2002).....	188
Quadre 4.2.1	Repetició i variació, rpincipis de l'experimentació.....	191

Quadre 5.2.1	Quadre cronològic de les etapes de la formació permanent del professorat .....	204
Quadre 5.3.1	Necessitat de formació.....	208
Quadre 5.3.2	Identificació de necessitats i resolució (a partir d'Imbernón,2003) .....	208
Quadre 5.3.3	Models de formació (segons Sparks y Louck-Horsley,1990, citats per Imbernón, 2004).....	209
Quadre 5.3.4	Relació de la formació del professorat amb la millora de l'escola .....	212
Quadre 5.3.5	Model LOGSE .....	212
Quadre 5.3.6	Model de desenvolupament i millora de l'ensenyament .....	213
Quadre 5.3.7	Model d'entrenament .....	213
Quadre 5.3.8	Model indagatiu .....	215
Quadre 5.3.9	Estadis per a la innovació.....	217
Quadre 5.3.10	Modalitats dels diferents estadis .....	217
Quadre 5.3.11	Estratègies per a cada estadi .....	218
Quadre 5.4.1	Assessorament en centres .....	220
Quadre 5.4.2	Models d'assessoraments .....	221
Quadre 5.4.3	Competències de l'assessor/a.....	223
Quadre 5.4.4	Funcions del formador/a .....	224
Quadre 5.6.1	Satisfacció del docent .....	230
Quadre 5.7.1	Transcurs d'un procés d'assessorament.....	233
Quadre 5.7.2	Graella proposada per Sílvia Morón en el capítol "L'avaluació en els assessoraments" en <i>Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?</i> Defis,O. Martínez,F. (2006) Bcn: ICE .....	234
Quadre 6.2.1	Diferències entre el pradigma racionalista i naturaista proposades per Guba (1983) .....	239
Quadre 6.2.2	Resum dels paradigmes d'investigació (a partir de la tipologia desenvolupada per Robottom i Hart (1993) citada per Junyent (2001), i de Latorre (1997).....	242
Quadre 6.4.1.	Espirial de cicles de la investigació-acció (Latorre, 2003) .....	251
Quadre 6.4.2	Cicle de la investigació-acció segons Whitehead (1991) citat per Latorre (2003) .....	252
Quadre 6.4.3	Fases de la Investigació-educativa aplicada a la nostra recerca .....	255
Quadre 6.4.4	Paradigma on se situa la recerca .....	258
Quadre 7.3.1	Comparatiu entre la tècnica Delphi i la nostra recerca.....	272
Quadre 7.3.2	Cronologia de les fases de construcció i valoració de les pautes.....	278

Quadre 7.5.1	Eines utilitzades per a respondre als objectius proposats .....	294
Quadre 8.5.1	Classificació dels subjectes observats .....	322
Quadre 8.5.2	Taula comparativa dels resultats de les dues observacions .....	324

## ÍNDEX DE GRÀFICS

### Taules de percentatges a les observacions fetes

Bloc1 .....	325	
Bloc 2 .....	335	
Bloc 3 .....	341	
Gràfic1	Franja d'edat dels col·laboradors .....	307
Gràfic 2	Nivell d'estudis .....	308
Gràfic 3	Anys d'experiència professional .....	308
Gràfic 4	Estudis musicals .....	309
Gràfic 5	Cursos de didàctica musical.....	309
Gràfic 6	Gràfica comparativa en les respostes al qüestionari per a la Valoració de la Pauta d'Observació de les Conductes musicals en Infants de 0-3.....	313

## ÍNDIX DE LES CITES D'ORNAMENT

cita 1.	M. Fabré .....	1
cita 2.	B. Hrabal.....	3
cita 3.	proverbi xinès .....	23
cita 4.	L. Malaguzzi.....	39
cita 5.	L. Malaguzzi.....	40
cita 6.	R.H. Maturana .....	46
cita 7.	D.W. Winnicott.....	49
cita 8.	T.B. Brazelton .....	53
cita 9.	L. Malaguzzi.....	69
cita 10.	E.J. Dalcroze .....	74
cita 11.	Plató .....	83
cita 12.	O. Romani .....	97
cita 13.	Bauhaus .....	97
cita 14.	V. Hemsy de Gainza .....	106
cita 15.	A. Machado.....	112
cita 16.	L. Malaguzzi.....	112
cita 17.	Suzuki.....	112
cita 18.	R. Follerau .....	112
cita 19.	E. Màrquez .....	115
cita 20.	R. Flecha .....	115
cita 21.	R. Kapuscinski.....	121
cita 22.	L. Malaguzzi.....	127
cita 23.	L. Malaguzzi.....	127
cita 24.	Eveston y Green .....	131
cita 25.	Projecte d'Estocolm .....	134
cita 26.	S. Celedibache .....	139
cita 27.	Física i Música, vibracions per a l'ànima .....	139
cita 28.	Confuci .....	139
cita 29.	V. Hemsy de Gainza .....	143
cita 30.	J. Akoschy .....	143
cita 31.	V. Hemsy de Gainza .....	145
cita 32.	V. Hemsy de Gainza .....	159
cita 33.	M. Ravel .....	175
cita 34.	Projecte d'Estocolm .....	175

---

cita 35.	J.E. Dalcroze .....	175
cita 36.	V. Lowenfeld .....	180
cita 37.	G. Leopardi .....	185
cita 38.	Física i Música, vibracions per a l'ànima .....	187
cita 39.	K. Swanwick .....	189
cita 40.	F. Delalande .....	189
cita 41.	J. Paynter .....	189
cita 42.	M. Schafer .....	199
cita 43.	Dita africana.....	200
cita 44.	Escola de mestres Joan Bardina.....	206
cita 45.	F. Rovira .....	228
cita 46.	Madsen y Madsen.....	237
cita 47.	R.E. Stakee.....	244
cita 48.	Egon,G.Guba.....	248
cita 49.	B. Cheli .....	266
cita 50.	Heinz von Foerster.....	283
cita 51.	Berbaum .....	297
cita 52.	Bernat de Claravall .....	381



## 1. INTRODUCCIÓ





---

## 1. INTRODUCCIÓ

---

### 1.1. ORIGEN I CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

*“En el dubte hi ha l’inici de la saviesa”*  
(proverbi xinès)

L’origen d’aquesta recerca cal cercar-lo en la confluència de dues de les meves passions: la música i els infants. La música m’acompanya des dels primers dies de la meva vida, o potser d’abans, els meus pares es van conèixer cantant, amb les cançons de bressol i d’infància que la mare ens cantava, amb el piano sempre obert al menjador de casa, la coral infantil, la Rítmica, els estudis al Conservatori, la coral juvenil, les estades, els grups de cambra, les orquestres de joves... En el món dels infants i de l’educació hi vaig entrar de la mà de l’escoltisme; i de l’educació del lleure a les primeres classes de música a nens, i és d’aquí que neix la necessitat de formació en didàctica i pedagogia de la música.

Escoles, parvularis, escoles de música, escola de mestres, formació permanent, cursos, conferències, assessoraments... han fet que música i infància anessin sempre de la mà. De la llarga història en aquest món i de l’interès en continuar aprenent a partir de la investigació es planteja aquesta tesi. Investigar en aquesta direcció enriqueix la meva pràctica i les meves accions amb mestres d’infants petits.

La idea de confeccionar una pauta d’observació de les conductes musicals en els infants de 0 a 3 anys ve d’una necessitat viscuda en el marc dels assessoraments fets en diferents llars d’infants que han inclòs la música dins del seu projecte d’una manera quotidiana però rigorosa.

Els anys dedicats a la formació inicial dels mestres d'Educació Infantil, a la formació continuada en modalitat de cursos, seminaris, estades, conferències i sobretot i de manera especial els més de quinze anys destinats a l'assessorament en llars d'infants municipals de Barcelona, m'han ofert l'oportunitat de conèixer les inquietuds dels mestres, de compartir-ne dubtes, de fer-nos preguntes, de cercar respostes.

La tasca d'assessora va començar l'any 1990 quan l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) va incorporar sessions de formació continuada en el sí dels equips escolars, oferint la possibilitat de treballar des de dins de l'escola fent formació des de la pròpia realitat. Aquests assessoraments m'han permès treballar amb equips sencers, analitzar els projectes, incorporar noves propostes a l'escola i poder-les avaluar. Hem recollit observacions fetes per mestres, he pogut entrar a les classes i interactuar amb els nens i mestres, parlar amb el personal d'administració i serveis i en alguns casos poder-los integrar.

Ens hem adonat que quan els equips de mestres es proposen treballar la música dins del seu projecte escolar i es disposen a ampliar el punt de mira, a platejar-se la percepció sonora abastament, a deixar que els infants descobreixin per ells mateixos els sons que l'entorn els suggereix, s'incorporen uns canvis en la concepció del què és fer música a l'entorn 0-3. Es plantegen aleshores nous reptes per a ells mateixos i els seus infants, creant plegats un espai de descoberta, una comunitat d'aprenents, conformant uns mestres amb desig de descobrir, de meravellar-se, de compartir les troballes, de comunicar-se i de confrontar-se amb els infants.

En total coincidència i complicitat amb Penny Ritscher (2001), manllevem les seves paraules: "El creixement no va en una sola direcció, en la trobada amb els infants també els adults poden créixer. D'una intercultura entre adults i infants en neix una educació mestissa" (pàg.10)

Cantar un repertori de cançons adients, fer escoltar la música que els grans triem perquè els nens escoltin, proposar una dansa que hem cercat per a què els infants ballin, són activitats interessants i que agraden als nens, però escoltar els sons que ells descobreixen, mirar les seves troballes, captar les seves improvisacions, observar allò que l'entorn sonor ofereix als nens i que ells

saben extreure, motllejar, incorporar... ens obre nous conceptes. Ara haurem de parlar d'accions sonores, de jocs sonors, d'escolta activa, d'organitzacions expressives a partir del so, de coneixement acústic, etc.

I és perquè hem vist i volem continuar veient comportaments musicals en moltes accions quotidianes dels infants que pretenem estructurar una pauta que pugui ordenar la mirada de l'adult. I que amb aquesta mirada, l'adult s'endinsi també a la recerca sonora, a l'expressió musical, al coneixement del que el nen fa i sovint no sabem com recollir, o fins i tot ens passa desapercebut i potser perdem l'oportunitat de poder felicitar una acció, de valorar un fet, de contestar una provocació, d'entendre un comportament.

Quan mirem els nens amb ulls observadors, quan escoltem els nens amb orelles obertes, descobrim en aquests jocs, que podrien semblar casuals, sorollosos, inconnexes, uns jocs significatius, unes capacitats investigatives, uns projectes interessants. Trobar-se amb l'infant investigador regenera l'adult que el descobreix.

Plantejar una recerca basada en la investigació dels propis nens i en les produccions sonores que se'n deriven ens sembla del tot pertinent en un moment on moltes propostes pedagògiques en el camp de la música aposten pel camí de la improvisació, la creativitat, la possibilitat d'expressar-se fent música i l'experiència del joc sonor.

Les darreres publicacions en educació musical a l'etapa infantil posen l'èmfasi en la capacitat experimentadora dels infants i en la riquesa d'estímul que pot trobar i alhora que se li poden oferir per millorar les seves actuacions en funció de l'escolta d'aquests (Frega, 1980; Delalande, 1984; Agosti-Gherban, 1988; Akoschy, 1998; Campbell, 1998; Delalande, 1991; Swanwick, 1991; Diaz, 2003; Hemsy de Gainza, 1983, 2005; Tafuri, 2003; Paynter, 2004; Delalande, 2007).

També ens sembla rellevant endinsar-nos en un programa que inciti la interacció, si l'adult s'enriqueix del contacte amb l'infant, la seva feina pot prendre una dimensió força interessant, convertint la seva actuació en un propi aprenentatge.

Aprendre a observar i escoltar els infants obre un nou món als adults que enriqueix la pròpia experiència.

El nostre punt de partida és l'infant, situat en el paradigma postulat per Loris Malaguzzi, el socioconstructivisme, que ens permet veure al nen com un subjecte no només predisposat sinó obligat biològicament a interaccionar amb l'ambient, a donar i rebre i a desenvolupar el seu patrimoni mentre es relaciona amb l'entorn. Un subjecte que escull i es responsabilitza del seus compromisos activament, on es produeix una "circularitat sinèrgica" entre el nen i l'ambient (Hoyuelos, 2004).

Ens posicionem al costat d'una teoria ecològica fundada sobre l'intercanvi i la interacció continua entre individu i ambient, basant-nos en una imatge del nen rica en potencial, forta, potent, competent i sobretot vinculada als adults i als altres nens.

L'altre agent a considerar és l'educador. Un educador entès com un subjecte capaç d'interactuar amb els nens, amb capacitat d'entendre i valorar allò que veu i sent, amb intenció de millorar la seva pràctica i d'aprendre juntament amb els infants i endinsar-se també en la descoberta sonora.

Alhora ens recolzarem en les darreres teories pedagògiques de la música i concretament en la proposta per l'etapa infantil que François Delalande anomena la "Pedagogia del despertar", una proposta clara per l'experimentació sonora que pretén proporcionar als nens les eines per despertar la seva part més exploratòria i creativa, potenciant tres aspectes que ell enumera:

1. Aconseguir gust pel so: cercant la sensualitat de la sonoritat.
2. Despertar la dimensió imaginària de la música.
3. Gaudir de l'organització sonora i musical.

És en aquest context on volem emmarcar aquest projecte basat en l'exploració, l'escolta activa, la descoberta, l'organització dels sons, la capacitat expressiva, etc.

Si l'infant interactua amb l'ambient i es vincula amb els adults, volem oferir un entorn adequat per a què això succeeixi i volem dotar a l'adult d'eines per a poder recollir i valorar tot allò que l'infant fa.

Aquesta necessitat es concretava en com poder recopilar diferents situacions sonores que es donen de manera natural en la vida quotidiana d'un infant. Ens

hem proposat fer-ne enregistraments en Mini disc, MP3 i vídeo per a després poder analitzar amb més calma què és el que succeeix. Les intervencions sonores fruit d'espontaneïtat flueixen en el temps i se'ns fa difícil atrapar-les per a posteriors estudis.

Poder recollir d'alguna manera les produccions tant espontànies com dirigides dels infants i poder-les avaluar per a conèixer-les millor ens portarà a poder valorar-les en la mesura que se'ns fan properes.

L'atracció dels infants pel món del so és coneguda i la capacitat d'interactuar amb el material que troben evident, és per això que ens interessa escoltar i recollir el què fa i com ho fa.

Les darreres tendències en la pedagogia musical aboquen cap a valorar la improvisació i estimular la capacitat d'expressió sonora. És així que ens sembla pertinent recollir que passa en les beceroles, i si l'observació la pot fer el mateix educador es torna en una eina de retroalimentació, doncs en el moment que els educants<sup>1</sup> ens plantegem observar l'infant també n'aprenem, ens fem preguntes i cerquem respostes.

Valorar la participació activa de l'infant és atrevir-se a oferir-li un context adequat per a que succeeixi, és aprendre a escoltar el que ens diu i és aprendre a observar què fa.

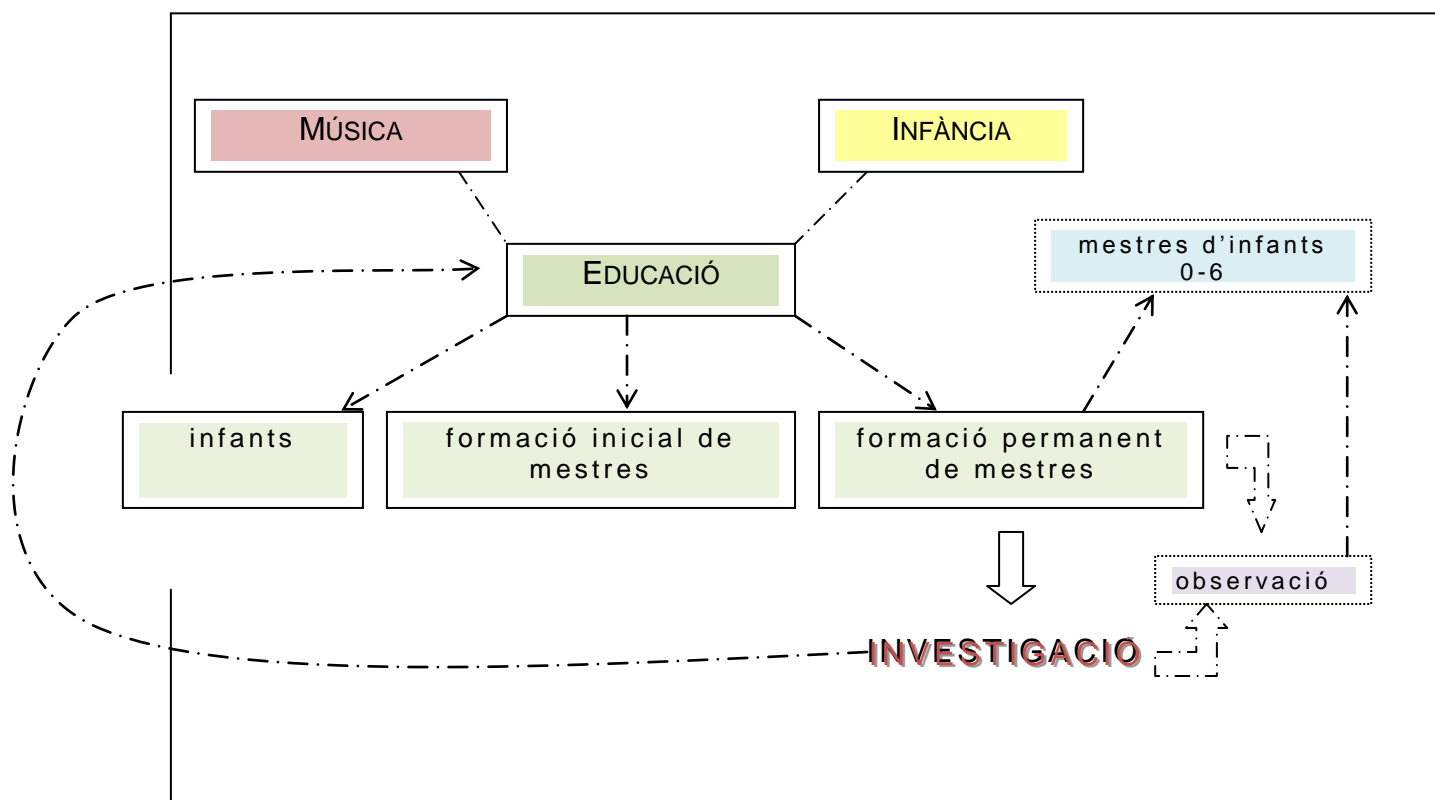
En la proposta d'aquest treball ens agradaria saber quin són els objectes preferits pels nens, els sons que els agraden més, les combinacions que fan. Ens agradaria conèixer en quin moment passa de l'exploració a l'escolta activa, si és seqüencial o passa de manera transdisciplinar, de quina manera l'entorn sonor ens relaciona amb els altres i tot un seguit d'interrogants que han fet que ens proposéssim aquesta fita: confeccionar unes pautes que un cop validades seran utilitzades en diferents escoles d'educació infantil 0-3 per a poder recollir-ne uns primers resultats.

---

<sup>1</sup> Entenem per educants, tots aquells subjectes que intervenen en l'educació, per tant volem donar aquí una idea de comunitat educativa, d'agents que interfereixen en la tasca d'educar.

És amb la intenció de dotar d'un material prou clar, exhaustiu i rigorós que ens hem plantejat elaborar i validar una eina que pugui recollir els comportaments musicals dels infants de les edats compreses entre els 0 i els 3 anys.

El quadre que presentem a continuació relaciona els orígens i el context d'aquesta recerca



Quadre 1.1.1: Context de la investigació

## 1.2. OBJECTE DE L'ESTUDI I IDENTIFICACIÓ DEL PROBLEMA

En aquest estudi pretenem vincular diverses vessants que es complementen i que configuren un punt de trobada en tota acció docent.

Per un costat ens interessa saber com responen els infants als diferents estímuls sonors, com descobreixen i investiguen dins el so, com relacionen i s'expressen a partir de la pròpia veu, els materials que tenen a l'abast, com escolten i reaccionen als sons de l'entorn i a la música que se'ls ofereix.

Per l'altre costat volem estimular a l'adult a oferir entorns rics als infants, a interactuar amb ells, a obrir les seves oïdes, a expressar-se amb la música juntament amb els nens i nenes de les seves aules.

Per tant l'objecte de la investigació d'aquesta recerca és analitzar si l'adult, que observa i reconeix possibles comportaments musicals en els infants, se sent estimulat a oferir noves vivències i obrir nous camins d'expressió sonora.

Ens sembla que cal subratllar que en aquesta proposta entren en joc tres elements d'estudi: l'infant, l'adult i l'entorn sonor, que en interacció entre ells generen un espai de relació i descoberta.

El nostre interès és ajudar a respondre les preguntes que es fan les educadores i educadors davant la descoberta del món sonor en les seves escoles:

- Com podem incidir en les recerques que fa l'infant?
- I com podem millorar la nostra mirada davant les conductes de l'infant?

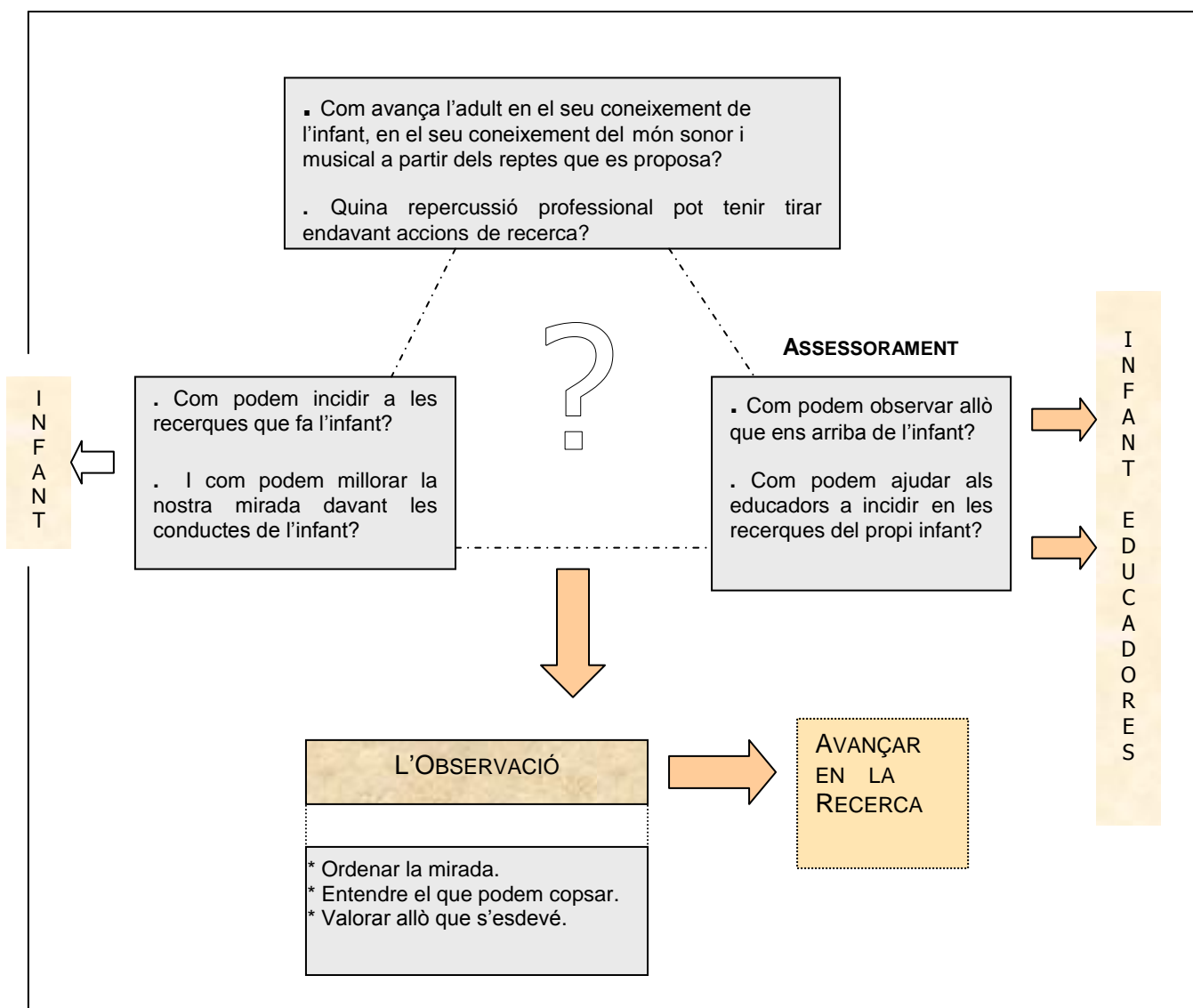
Davant d'això els nostres interrogants són:

- Com podem observar allò que ens arriba de l'infant?
- Com podem acompanyar als educadors a incidir en les recerques del propi infant?

I per sobre d'aquestes dues qüestions plana una interrogació que ens preocupa de fa temps: com avança l'adult en el seu coneixement de l'infant, en el seu coneixement del món sonor i musical a partir dels reptes que es proposa, i quina repercussió professional pot tenir tirar endavant accions de recerca?.

Per ajudar a respondre a aquestes inquietuds i enriquir les vivències sonores i musicals de nens i adults, calia dotar-nos d'un instrument que ens ajudés a ordenar la mirada, a entendre que és el que podem copsar i a mida que se'ns fa més evident poder-hi incidir d'una manera més punyent.

En la mesura que aprenem a conèixer i a valorar allò que s'esdevé en l'infant, fent-ho plausible avançarem nosaltres també cap a noves recerques.



quadre 1.2.1: Identificació del problema

### 1.3. PROPÒSITS I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

El propòsit per aquest treball és aportar una eina d'observació que permeti als adults que estan amb els infants a fixar-se i conèixer les reaccions i les conductes per parts dels nens davant el fet sonor i l'experiència musical, i que pugui esdevenir un instrument per a tots aquells que la vulguin utilitzar de cara a orientar i regular millor la seva mirada en els comportaments musicals dels infants.



Entenem que un adult que observa, entén i valora les actuacions infantils serà més capaç d'estimar-les i alhora estimular-les, aportant una ajuda per fer-les cada vegada més riques, significatives, organitzades i, en definitiva més importants per al desenvolupament de cada individu en referència a la seva capacitat de relacionar i interactuar amb el seu entorn. Pretenem que l'enriquiment sigui per ambdues parts: l'infant i l'adult.

Els objectius que ens hem fixat són:

- Aprofundir en les conductes musicals dels infants.
- Confeccionar i validar una pauta d'observació.
- Estimar els canvis que s'han produït en l'educador a partir de l'ús de la pauta d'observació, de la seva anàlisi i la seva valoració.

Per a analitzar en profunditat l'infant al que volem incidir, al mestre en que comptem, l'entorn que els envolta, l'escola i l'equip d'educadors, i el valor de l'educació musical en aquesta etapa ens hem endinsat en l'estudi de cada un dels agents a contemplar per a tenir-ne un coneixement més exhaustiu.

Aquest estudi queda reflectit en l'apartat del marc teòric, en el que trobarem aproximacions, visions, anàlisi i posicionaments sobre cada tema tractat.

El plantejament del problema que alhora esdevé la nostra hipòtesi, són quatre premisses que poden fer-se en forma de pregunta o d'afirmació, però que en tot cas és allò que volem comprovar a partir dels resultats del treball de camp que hem fet.

- Si el mestre té una mirada i una escolta ordenada davant les conductes musicals infantils podrà enriquir musicalment la vida dels nens.
- Disposar d'una pauta d'observació ajuda a conèixer i a aprofundir en les conductes musicals dels infants.
- Tenir en compte els entorns sonors afavoreix l'escolta activa i la interiorització dels sons.
- Escoltar i observar als nens en les seves conductes musicals és una experiència transformadora per l'educador.

Aquestes proposicions les trobarem de nou al capítol de l'anàlisi de resultats i conclusions, amb un raonament justificat a partir de tot l'estudi contextualitzat.

#### 1.4. ORGANITZACIÓ FORMAL DE LA TESI

La present tesi està estructurada en 5 parts, la primera és la Introducció on es pretén situar el context, les motivacions, les arrels, la visió de la recerca, així com el propòsits, els objectius que ens hem plantejat i les preguntes que ens hem fet. També hem inclòs aquesta presentació i la taula on amb un cop d'ull podem veure l'estructura de la mateixa.

La segona part la configura el marc teòric i consta de quatre capítols on hem aprofundir en cada un dels pilars en que se sustenta la nostra proposta. Al començament de cada part expliquem les pretensions de cada capítol.

La tercera part és la que exposa el treball de camp, des del plantejament, el disseny i el desenvolupament de la recerca fins els resultats i la discussió que se'n deriva. S'ha dividit en tres capítols: En el primer s'explica de manera breu els paradigmes en investigació educativa en general i en investigació musical, per passar després a l'exposició del posicionament paradigmàtic d'aquesta tesi.

També hem volgut fer esment als treballs antercedents que ens han semblat significatius en el procés que ens ha portat fins aquí. Un següent capítol està dedicat a la investigació i al seu procés metodològic i el darrer inclou tot el procés d'anàlisi.

En la quarta part hi trobem les conclusions en relació als objectius definits, els límits de la recerca i les línies de futures investigacions, així com una escrit final en condició d'epíleg.

La cinquena conté la bibliografia i la sisena acull tots els documents que configuren els annexos que es presenten en versió PDF en un CD adjunt, així com uns enregistraments sonors.

Hem volgut guarnir cada capítol i alguns dels apartats amb cites que ens han semblat significatives. Aquestes cites voldríem que fossin considerades com a il·lustracions i no com a corpus de la tesi, és per això, que moltes d'elles no estan citades en la bibliografia ni tenen la data de publicació, així com tampoc s'ha tingut en compte la llengua original. Han estat recollides al llarg d'un temps sense la intenció que haguessin de formar part d'un treball d'aquestes dimensions. Cal considerar-les com un ornament, tot i que sovint es troben en elles pensaments que ha sacsejat la nostra visió.

Presentem a continuació la taula.

.

**ORGANITZACIÓ FORMAL DE LA TESI**

AGRAÏMENTS		
ÍNDEX		
PRIMERA PART INTRODUCCIÓ	CAPÍTOL 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ORIGEN I CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ</li> <li>▪ MOTIVACIONS</li> <li>▪ PROPÒSIT I OBJECTIUS DE LA RECERCA</li> <li>▪ ORGANITZACIÓ FORMAL DE LA TESI</li> </ul>
SEGONA PART MARC TEÒRIC	CAPÍTOL 2	INFÀNCIA
	CAPÍTOL 3	EDUCACIÓ MUSICAL
	CAPÍTOL 4	IMAGINACIÓ I LA CREATIVITAT
	CAPÍTOL 5	FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT
TERCERA PART TREBALL DE CAMP	CAPÍTOL 6	PARADIGMES I ANTECEDENTS
	CAPÍTOL 7	LA INVESTIGACIÓ
	CAPÍTOL 8	PROCÉS D'ANÀLISI
QUARTA PART CONCLUSIONS	CAPÍTOL 9	CONCLUSIONS LÍMITS DE LA RECERCA LÍNIES DE FUTUR
	CAPÍTOL 10	EPÍLEG
CINQUENA PART BIBLIOGRAFIA	CAPÍTOL 11	BIBLIOGRAFIA
SISENA PART	ANNEXOS	

Quadre 1.4.1: Organització formal de la tesi

## MARC TEÒRIC

En aquest apartat procedirem a exposar i revisar un seguit de conceptes que ens han d'ajudar a delimitar i contextualitzar el nostre objecte d'estudi. L'hem dividit en quatre capítols que emmarquen les grans temàtiques que hem analitzat per tal de situar la recerca.

El **primer** fa referència a la infància, concretament en la seva etapa 0-3, l'infant és el protagonista d'aquest treball i hem volgut conèixer i alhora definir l'infant del que volem partir. Un capítol dividit en 4 sotscapítols, el primer sota el títol "Quin infant" pretén fer un recorregut per diferents conceptes d'infant per acabar definint l'infant en que volem creure; el segon "Inicis de la conducta musical" presenta els darrers estudis sobre les competències, habilitats i comportaments musicals d'aquesta etapa; el tercer analitza els paradigmes on volem inscriure l'infant i el seu entorn amb una aproximació al "Socioconstructivisme, el dialoguisme i la transdisciplinarietat" i per acabar fem una referència a l'observació com a eina per a conèixer aquest infant.

En el **segon** capítol ens endinsem en l'educació musical, fent una breu història, analitzant els mètodes més significatius del segle XX i principis del XXI. També aportem un estudi del currículum educatiu vigent del primer cicle d'etapa infantil en referència al llenguatge musical.

El **tercer** l'hem dedicat a la imaginació i la creativitat, intentem clarificar què entenem per cada un d'aquests conceptes i de quina manera es potencien des de la música, alhora que debatem el pas de la descoberta del so cap a la intenció musical.

Per acabar, el **quart** capítol va dedicat a l'altre agent cabdal d'aquesta recerca que és l'adult que interactua amb l'infant, les mestres i els mestres, els models de formació, el treball en equip.... Ja que és en l'espai de la formació permanent que s'ha impulsat el treball de camp.



## 2. INFÀNCIA





---

## 2. INFÀNCIA

---

*“Cal deixar que els nens donin forma a les coses,  
abans que les coses donin forma als nens”  
(L.Malaguzzi)*

### 2.1. QUIN INFANT

La nostra recerca està emmarcada en el primer cicle de l'etapa d'educació infantil comprés entre els 0 i els 3 anys i ens sembla pertinent abans d'endinsar-nos en els comportaments musicals, en les descobertes del so i en les interaccions amb l'adult plantejar-nos qui és aquest infant del que parlem. En aquest capítol veurem diferents posicionaments per arribar a definir amb una certa aproximació el concepte d'infant del que volem partir. Potser en el moment històric i social en que ens trobem ja no podrem parlar d'infant sinó d'infants, ni d'infància sinó d'infàncies (Dalhberg, Moss i Pence, 1999), doncs la complexitat del nostre entorn ens planteja situacions tant diverses que ens porta des d'una visió àmplia i universal de consciència d'espècie fins a una de micro que ens acostarà a éssers únics i individuals.

Aquests éssers humans de 0-3 anys que volem observar, que volem conèixer i que considerem complexos, valents i competents, han sigut contemplats de diverses maneres al llarg de la història i per les diferents corrents del coneixement.

Per arribar a l'essència de l'infant al que ens referim, volem fer un breu passeig al concepte d'infància des del punt de vista de la història, de la biologia, de la psicologia i de la pedagogia; alhora farem especial referència a l'entorn que l'envolta, que l'interpel·la i que interacciona amb ell. A continuació sota els subtítols *La infància des de...* hem volgut acostar-nos a diferents visions i conceptualitzacions de l'infant.

### 2.1.1. La infància des de la història

*“Cada nen que neix és un desafiament, un punt interrogatiu”*  
(L. Malaguzzi, 1992)

El que hom ha entès per infància ha anat variant i variarà encara al llarg del temps segons el moment històric, social, cultural, econòmic, polític... És un concepte lligat a les actituds mentals de la societat davant dels infants. Però si fem esment a l'arrel etimològica, infància ve del llatí *infans, -ntis*, que es refereix al “incapaç d'enraonar, nen de bolquers, nen petit”. Copsem com des del principi sembla que s'ha pensat en un estadi “del que no pot” “del que encara està per fer”....

Hi ha alguns estudis que ens aproximen a la visió que s'ha tingut dels infants al llarg de les diferents cultures i de la història, des del neolític fins als nostres dies, però malgrat aquestes poques aproximacions la història de la infància és considerada absent. Ulivieri (1986) i DeMause (1991) coincideixen en que es deu, entre d'altres factors, a la incapacitat per part de l'adult de veure al nen en perspectiva històrica. Només el món dels adults –i sobretot del sexe masculí- forma part de la història; durant segles els nens no han format part de la vida pública i per tant se'n sap poca cosa. És d'aquesta manera que la història de la infància va lligada a la història de la societat, de l'organització familiar, però sobretot a la història de l'educació (Aries, 1978 i DeMause, 1991).

Cenyint-nos a la nostra cultura farem un breu recorregut per diferents concepcions que han influenciat en les nostres visions sobre la infància.

Ariès (1978) en la seva anàlisi sobre les mentalitats sosté que passem d'un moment en que tan aviat com l'infant era capaç de valer-se per a ell mateix ja vivia com un adult entre adults, cap un altre moment en que la societat es tanca en nuclis familiars i privatitza la infància. És llavors quan es comença a pensar que cal formar i preparar a l'infant per a la vida adulta per mitjà de la instrucció, les pautes i els vincles, donant lloc a aquesta etapa anomenada infància.

El concepte d'infant apareix amb més entitat en l'època de la cultura escrita i en conseqüència l'escola, adquirint alguns drets i, sembla que comença a difondre's la idea d'infància a partir del segle XII. Tot i així es considera que en

l'Edat Mitjana, i encara molt més temps en les classes populars, els nens vivien barrejats amb els adults des que se'ls considerava capaços de espavilar-se sense l'ajuda de les mares o mainaderes i això era cap als set anys. Des d'aquests moment els nens entraven de cop a la gran comunitat dels homes i compartien, joves i vells, els treballs i els jocs quotidians. De fet la infància no era considerada com un període particular de la vida, la imatge que ens arriba per mitjà de la iconografia medieval representa l'infant com un home en miniatura tant en els trets facials com en la roba que porta (Ariès, 1978).

Així doncs, el concepte d'infant com a tal no apareix fins al segle XIII i no es consolida fins al segle XVII en paral·lel a l'emergència de la burgesia, però serà el segle XVIII el que aporta a la història canvis fonamentals: és el segle de la Revolució Francesa, dels drets de l'home, de la revolució industrial i de la pedagogia. I al mateix temps es produeix un increment de la sensibilitat dels adults envers els infants i per tant es pren consciència de la necessitat de cura i protecció de les criatures, sobretot en les classes privilegiades i benestants, que s'intensificarà amb les idees introduïdes per Rousseau sobre la seva innocència, un infant que cal preservar per tal que no sigui malmès per la societat; la publicació de *Émile ou De l'éducation* al 1762 marca una fita en el concepte d'educació i d'infància. És també en aquest moment en que Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) escriu *Como Gerttudis enseña a sus hijos* (1801) i *Cartas sobre educación infantil* (1819). En general, els adults es comencen a preocupar no només de la fam dels nens sinó també de la seva educació.

Durant el segle XIX i XX l'infant ha anat prenent un lloc central en la família, neixen els principals moviments filantròpics i humanitaris a favor dels infants, al 1865 es crea a París la Societat protectora de la Infància, al 1866 A. Caron introdueix el terme Puericultura, al 1874 M. Benavente crea el primer hospital infantil espanyol, al 1884 s'inaugura al centre de París la primera "crèche" o guarderia infantil, i també es creen els primers Tribunals de menors a Chicago al 1899, els infants passen a ser considerats objectes de protecció, tant per la família com per l'Estat, en cas que l'actuació familiar sigui considerada incorrecta. Al 1912 se celebra el primer Congrés de Pediatria a París i es publica a Espanya la primera revista pediàtrica. Al 1923 la "Unió Internacional

d'ajuda als infants" va proclamar per primera vegada una declaració dels drets de l'infant, anomenada també "declaració de Ginebra", que estava centrada bàsicament en el suport i l'assistència als infants en dificultat.

Apareixen a Europa els grans noms de la pedagogia com Decroly, Montessori, Steiner; a Catalunya Ferrer i Guàrdia fundador de l'escola Moderna de la República, i tant d'altres que han ajudat a construir una imatge nova de l'infant i del seu aprenentatge. També volem citar les paraules de John Dewey, mestre dels nostres grans mestres, que al 1899 afirmava que els nens porten en sí quatre impulsos innats: el de comunicar, el de construir, el d'indagar i el d'expressar-se. El nen també porta en sí interessos i activitats de casa seva i de l'entorn en que viu i és incumbència del mestre utilitzar aquests "matèria primera" orientant les activitats cap a resultats positius (Westbrook, R, 1993).

A partir de la Segona Guerra Mundial i coincidint amb el naixement de la societat del benestar, la preocupació pels infants s'emmarcà particularment en el terreny educatiu. L'activitat més important dels infants deixa de ser el treball i passa a ser l'escola. Al 1959 es publica la Declaració dels Drets dels nens per les Nacions Unides, la qual vint anys més tard es va convertir en la Convenció Internacional dels Drets de l'Infant (1989); una convenció no és ja una simple declaració d'intencions sinó un text que té força de llei i constitueix una referència obligada per a tots els països que s'hi adhereixen. Durant tot el segle XX nombrosos estudis tant des de la medicina com la pedagogia i la psicologia han obert perspectives en la consideració dels infants. Tot i així encara ara, al final de la primera dècada del segle XXI, mil cinc cents milions d'infants viuen amb menys de 30 € al mes, més de quinze milions d'infants de menys de cinc anys moren per manca de cura; més de cent milions viuen al carrer, quatre-cents milions són explotats pel treball, a l'Àfrica hi ha més de cent cinquanta milions d'infants que no tenen accés a l'escolarització (dades aportades per Mireieu, 2003); nens amb armes, nens suïcides; mercantilització d'infants als països occidentals, nens explotats per la publicitat, abús sexual, i un llarg etcètera de vergonyoses actituds davant la infància que no ens haurien de deixar indiferents.

Veiem a continuació alguns conceptes d'infant que avui es plantegen en diferents entorns relacionats amb la infància, alguns d'ells sortosament ja força superats i obsoletitzats per visions més globalitzadores i integrals.

*L'infant com a base per a un progrés reeixit en la vida posterior*

Sovint, i sobretot als EUA, s'ha pensat en l'infant com a reproductor de coneixement, identitat i cultura; un infant que no sap res i que cal preparar per a un futur immediat, preparat per aprendre, per anar a l'escola, que cal omplir de coneixement i de valors de la cultura dominant. De manera metàfòrica és pujar l'escala, cada estadi és la preparació del proper (Dahllberg et al ,1999).

*L'infant com un innocent*

La imatge d'aquest infant ha durat molts segles. És l'infant de Rosseau, que considera la infantesa com un període innocent de la vida i creu en la capacitat de l'infant per a l'autoregulació i la voluntat innata per buscar la virtut, la veritat i la bellesa. Aquesta imatge genera en les persones adultes un desig de protegir els infants del món corrupte que els envolta.

*L'infant pervers polimorf*

És la imatge que arriba anunciada i fixada per Sigmund Freud, essent el primer en posar en dubte la suposada innocència infantil que en base a les seves observacions ell qualifica com a un ser *pervers polimorf*, amb sentiments d'amor i odi, amb set de venjança i crueltat, i amb una forta vivència de la sexualitat que acabarà determinant el nivell de maduresa de la futura personalitat adulta. El nen passa per diferents etapes (oral, anal, fàl·lica...) que haurà de superar per arribar a una sana sexualitat adulta.

### *L'infant com a natura, un ésser biològic*

Entès com un ésser amb propietats universals i capacitats innates, el desenvolupament del qual es veu com un procés innat, determinat biològicament (genèticament) d'acord amb unes lleis naturals. És un infant individual que es desentén del fenomen social i es centra en un nen abstracte i descontextualitzat lligat a uns estadis naturals de desenvolupament.

### *L'infant com a coconstructor i membre actiu de la societat*

Des del constructivisme social i les perspectives postmodernes dintre de la filosofia, la sociologia i la psicologia, en un bon nombre d'estudis que estan interrelacionats (Mayall, 1996) s'ha qüestionat la psicologia del desenvolupament més tancada en quan a homogeneïtzadora i universal, i han fet sorgir noves construccions productives d'un infant diferent.

Aquest replantejament ha sorgit sobretot a Europa on els infants passen moltes hores atesos en grup i s'ha creat un triangle format per pares, infants i estat, entenent que els infants són una responsabilitat compartida de l'estat i els pares. Els infants han passat a ser considerats com un grup social, els infants són part de la família però també separats d'ella, amb els seus propis interessos, d'aquesta manera els infants tenen un lloc en la societat reconegut i independent: són plenament membres de la societat. Ja no és un estadi *cap a...*, sinó un component de l'estructura de la societat.

Per tant dins d'aquest nou paradigma tal com recullen i defensen Dahlberg, Moss i Pence (1999):

- La infància és un fet biològic però la manera com és compresa està determinada socialment.
- La infància està sempre contextualitzada en relació amb el temps, el lloc i la cultura i varia d'acord amb la classe, el sexe i altres condicions socioeconòmiques. Hi ha, per tant, molts infants, moltes infàncies.
- Els infants són actors socials, que participen en la construcció i en la determinació de les seves pròpies vides i d'aquells que els envolten i de les societats on viuen.
- Les relacions socials i les cultures dels infants són dignes d'estudi per elles mateixes.

- Els infants tenen veu pròpia i se'ls ha d'escoltar i implicar-los en un diàleg democràtic.
- Els infants contribueixen als recursos i a la reproducció social i no en són simplement un cost.
- Les relacions entre adults i infants impliquen l'exercici del poder, (com el de l'amor), i caldrà considerar com l'adult utilitza aquest poder i la reacció dels mateixos infants.

En aquest concepte d'infant, aquest apareix des del començament com a coconstructor de coneixement, de cultura, de la seva pròpia identitat. És "*l'infant Malaguzzi*", considerat "ric en potencial, fort, poderós i competent" (Rinaldi,2001).

Un valor d'aquesta visió és que un infant ric produeix altres persones riques, "si tens un infant ric, esdevens un pedagog ric i tens uns pares rics" (Dahlberg, Moss i Pence,1999).

És un infant que està en el món tal com és, l'incorpora, en rep la influència, però també actua sobre el món i en construeix el significat.

### *L'infant multipotent*

L'infant entès com a l'ésser humà 0-3, considerat com un ésser multipotent (Canals, 2004), un infant que es comporta com a un petit investigador, amb una gran curiositat i eficàcia, amb capacitat de plantejar-se hipòtesis sobre allò que sent i percep, i corroborar-les.

Aquesta curiositat, entesa com una facultat humana, cal alimentar-la, acceptar-la i orientar-la, plantejant situacions de recerca en els infants i observant la capacitat que construeixen en la resolució d'aquestes.

Des d'un bon començament caldrà fer emergir un pensament ecologitzant (Morin, 2003), entès com aquell que situa qualsevol esdeveniment o coneixement en relació inseparable amb el seu entorn.

### 2.1.2. La infància des de la biologia

*“Tot ésser viu es realitza, de fet,  
en una història d'interaccions”  
(R.H. Maturana, 2003)*

Davant les múltiples preguntes que ens fem de la manera com es construeix l'aprenentatge (de quina manera incorporem les experiències viscudes, quina aportació fa la interacció, quina importància té l'entorn, quines aptituds i quines conductes són innates o apreses), entrar en la visió de la biologia ens ha d'ajudar a copsar i a respondre algunes d'aquestes qüestions.

La visió que volem donar aquí ens ve fortament influenciada per la idea d'epigenètica, que relaciona d'una manera directa la visió biologista amb la social, des de la construcció interpersonal fins a la intrapersonal. Apuntem algunes de les idees que ens han semblat més rellevants per la pista que han posat davant nostre.

Des de la biologia es defineix l'infant com un ésser viu, i com a tal és un sistema molecular, que esdevindrà cel·lular, constituït com una xarxa d'interaccions moleculars i que està contínuament produint-se a sí mateix.

Segons Maturana (2003) els éssers vius són sistemes en els quals les interaccions amb el medi no determinen el que els passa, sinó que només dispara en ells canvis estructurals determinats per la seva pròpia estructura. És a dir, en la interacció entre l'ésser i el medi, és el medi que dispara en ell canvis estructurals alhora que s'intervé en el medi. Aquest continu canvi estructural que un ésser viu té constitutivament en la seva realització com a sistema autopoètic (és a dir l'organització continua de producció de sí mateix), sorgeix moment a moment de la modulació que aquest continu canvi té de la intercurrència de canvis estructurals disparats per les interaccions del medi. Ens sembla interessant aquesta visió i per això volem encara aprofundir-hi una mica més per a trobar relacions entre la genètica, l'herència, l'ambient, el comportament i la conducta.

Maturana (2003) ens clarifica amb un exemple tot el discurs: si dos éssers vius tenen la mateixa estructura inicial però diferents històries d'interaccions, les seves ontogènies com a històries de canvis estructurals seran diferents. Aquesta aportació ens pot fer entendre millor els diferents comportaments i fins

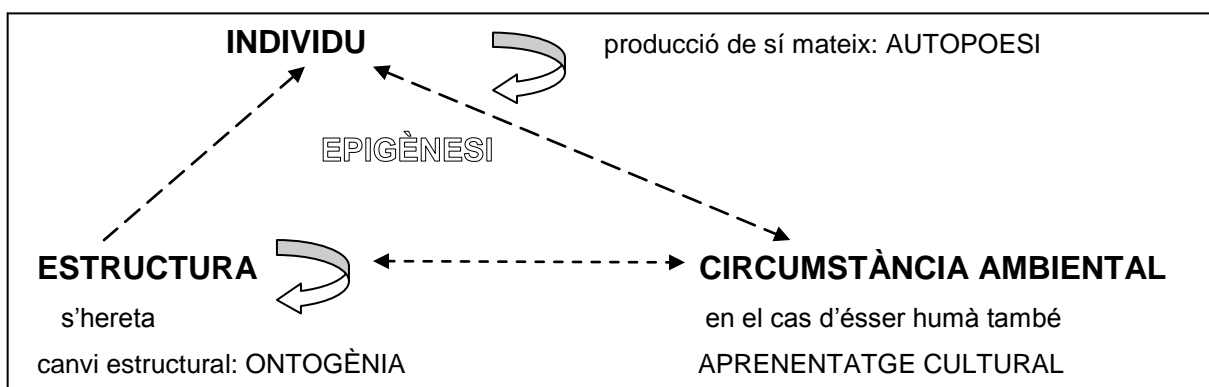


i tot les diferents reaccions resultants d'aquesta estructuració i d'aquesta manera flexibilitzar les nostres respostes davant dels comportaments dels infants. Cada ésser viu és com és perquè ha començat amb una certa estructura inicial i ha tingut una certa història particular d'interaccions.

L'estructura inicial d'un ésser viu no pot determinar les seves característiques més enllà del moment inicial, doncs aquestes sorgiran epigenèticament durant la seva ontogènia. Un ésser viu, continuem fent referència a Maturana, és un ésser viu degut a que és un sistema constituït com unitat en la seva organització autopoètica, no perquè estigui compost per un tipus particular de molècules.

Sobre l'eterna qüestió abordada des de sempre per la psicologia més tradicional a la pregunta pel grau de participació de factors genètics i ambientals en la determinació de les característiques d'un ésser humà, Maturana no desvaloritza ni un ni l'altre sinó que els posa ambdós en la seva relació operacional: res no passa en un ésser viu que la seva constitució genètica fonamental no permeti com una possibilitat epigenètica; tampoc passarà res en un ésser viu si no esdevé amb ell una història d'interaccions en la que aquest es realitzi en una epigènesi particular, i modulant a l'hora amb l'entorn.

Maturana defineix l'epigènesi com aquell procés de continu canvi estructural que fa tot organisme en continua congruència amb els canvis estructurals del medi com a resultat inevitable de la necessària conservació de l'organització i l'adaptació en que ha de donar-se l'ontogènia de tot sistema.



quadre 2.1.1: Epigenètica

En el camp de l'educació és molt important tenir en compte aquests fets doncs en la mida que contribuïm amb la nostra conducta a constituir un espai comú amb d'altres éssers humans contribuïm a la seva epigènesi i per tant a la configuració dels trets i característiques que sorgeixen en ells i en nosaltres i que contribueixen a construir el nostre esdevenir social.

Maturana (2003), afirma que hi ha aprenentatge quan la conducta d'un organisme varia durant la seva ontogènia de manera congruent amb les variacions del medi, i ho fa seguint un curs contingent a les seves interaccions en ell.

Des de la mirada biològica s'entén com a conducta, els canvis de forma o posició d'un organisme o ésser viu respecte al seu medi. Hi diferenciem les conductes apreses com aquelles que sorgeixen en l'ontogènia d'un organisme, contingents a la història de les seves interaccions, de les innates que sorgeixen amb independència de la història i que es consideren instintives.

Alhora, s'entén que tot canvi estructural en un organisme pot aparèixer com un canvi conductual i a l'inrevés, tot canvi conductual és determinant en l'estructura d'un organisme i per interacció de l'entorn.

Encara voldríem fer esment al concepte d'intel·ligència proposat pel mateix Maturana ens proposa pensar en com es genera el comportament intel·ligent més que no pas en dilucidar què és la intel·ligència. Ell entén la intel·ligència com una configuració de relacions entre processos que passen en l'acoblament estructural; i el comportament intel·ligent es genera en el joc d'aquells processos que participen en l'establiment d'un domini d'acoblament estructural ontogènic entre els organismes que interactuen, o entre els organismes i el seu medi d'interaccions, i aquells processos que participen en el funcionament dels organismes involucrats dins de tal domini d'acoblament estructural.

Tota aquesta entremaliada descripció ens ofereix un complex concepte, però alhora obert, no mesurable, flexible i enriquidor que ens ha de fer pensar de quina manera avaluem i predeterminem certes aptituds en alguns dominis dels nostres infants.

Pensar en clau de comportaments intel·ligents ens ajuda a considerar la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (2003) com uns comportaments o

habilitats en determinats dominis (lingüística, matemàtica, espacial, cinètica-corporal, musical, interpersonal i intrapesonal).

L'aproximació a la visió de la biologia de la conducta ens ajuda a entendre i a valorar la manera com es construeix la nostra essència i com l'entorn, les possibilitats i la riques interaccions que oferim als nostres infants poden estructurar la seva persona.

### 2.1.3. La infància des del creixement

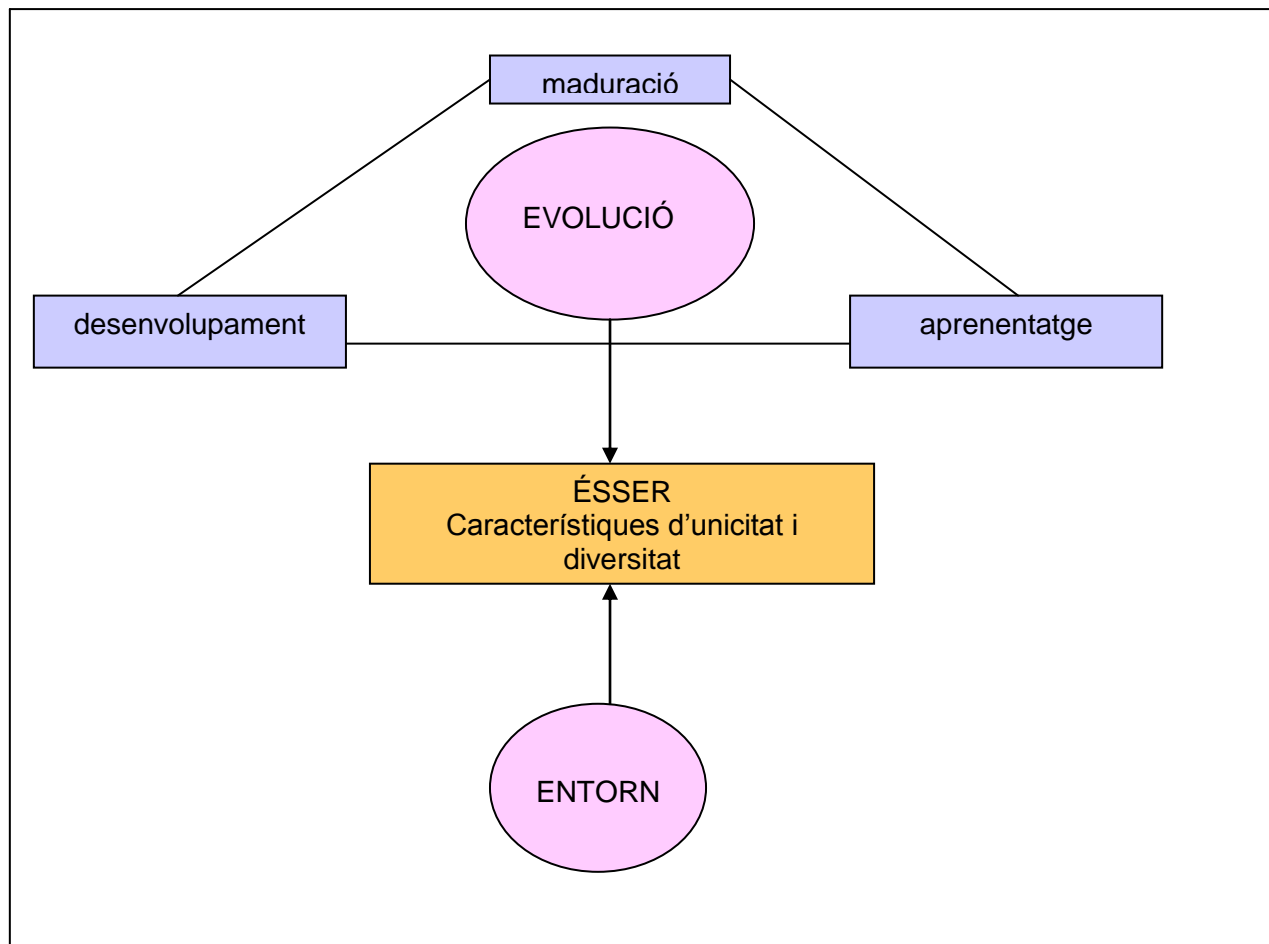
*“Un bebé no puede existir solo, sino que es esencialmente parte de una relación”*  
(D.W. Winnicott, 1987)

L'infant sobre el que volem incidir, tot coneixent-lo, observant-lo i acompanyant-lo en el seu camí és el que està emmarcat entre els 4 mesos i els 3 anys, inserit en una escola i estimulat i encoratjat per uns adults amb qui interactuarà.

Aquest infant que anirà creixent durant aquest període, evolucionarà al voltant de tres eixos: la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge (Bassedes, Huguet, Solé 1996), entenent per *maduració* aquells canvis que tenen lloc al llarg de la pròpia evolució i que es fonamenten en la variació de l'estructura i la funció de les cèl·lules, d'aquesta manera la maduració del sistema nerviós central ens portarà a que es creïn les condicions perquè hi hagi més i millors connexions neuronals que permetin una resposta més adaptada a les necessitats. La maduració està estretament lligada al creixement.

Per *desenvolupament* entendrem la formació progressiva de les funcions i les potencialitats de cada ésser (llenguatge, memòria, atenció estima..) i per *aprenentatge* la manera com incorporem nous coneixements, valors, habilitats propis de la cultura on vivim. La relació d'aquests tres eixos és evident i cal que es relacionin entre sí per a configurar una personalitat, i s'interconnectin per assegurar un bon creixement. Cadascú rep, per mitjà de l'herència, unes característiques físiques i unes potencialitats determinades (uns trets morfològics, unes capacitats de desenvolupament i un calendari maduratiu)

però també cadascú es desenvolupa en un ambient determinat i això ens aporta característiques d'unicitat i de diversitat.



quadre 2.1.2: Eixos d'influència en el creixement

Caldrà, en infants de primeres edats, tenir en compte el calendari maduratiu, que amb més o menys variacions s'assembla per la majoria (caminar cap a l'any, parlar cap als dos...) molt lligat a la maduració neurobiològica essencial. Però de seguida les adquisicions estaran més marcades per altres aspectes, com l'estimulació i l'entorn en que viu cada infant.

La proposta que fa Jacob (1970) i que recull Palacios (1990) de diferenciar entre la part oberta i la part tancada del codi genètic ens sembla interessant de considerar. La part tancada del codi genètic és la que imposa una determinada informació genètica i s'ha de complir necessàriament, són continguts que no poden ser alterats per l'acció de l'experiència individual, ens defineixen com a espècie i només sofreixen alteracions en l'espècie per l'acció de llarguíssims

processos filogenètics: les nostres característiques morfològiques (un encèfal, dues orelles...) i el nostre calendari maduratiu, ontogenètic evolutiu (dentició, la pubertat, l'envelliment...), són continguts representants típics de la nostra espècie amb l'única excepció de malformacions o patologies. En canvi la part oberta del nostre codi és la que necessita la influència del medi. No es pot desenvolupar sense les influències del medi, sense una estimulació que prové de l'entorn, de les persones que ens rodegen, així és que aquestes possibilitats existeixen gràcies al que s'estableix en la part tancada del codi però són allà no com a continguts sinó com a potencialitats. Per exemple, la part tancada del codi estableix la possibilitat d'adquirir un llenguatge articulat amb un cert calendari maduratiu, però l'adquisició del llenguatge vindrà donada per la interacció amb el seu entorn social. El mateix passa amb la bipedestació i amb tants d'altres comportaments, que ens podrien semblar innats, però sense la interacció en el temps degut, no afloren mai.

En resum, el desenvolupament de l'infant serà el resultat d'una interacció entre un programa maduratiu inscrit genèticament i l'estimulació social, cultural i personal que l'infant rep de qui en tenen cura, entenent així que els aspectes psicològics del desenvolupament i tants de morfològics no estan predeterminats sinó que s'adquireixen per mitjà de la interacció amb el medi físic, cultural i social que envolta les criatures, que estan limitats per un cert calendari maduratiu i determinats per les interaccions amb l'entorn.

Gottlieb (1983) aporta el concepte de *canalització*, que ens sembla pertinent recollir, en el que s'afirma que els éssers humans som més semblants els uns als altres com més petits som. Investigacions transculturals demostren que els nadons són molt semblants en el seu desenvolupament en totes les cultures i a mesura que ens allunyem de la primera infància les diferències introduïdes per la cultura augmenten, per tant es dedueix que els primers trams del nostre desenvolupament estan més tancats en el codi genètic que els posteriors. Possiblement això assegura la supervivència de l'espècie garantint uns mínims evolutius per a tots els membres en l'època de més dependència i indefensió.

Això no significa que el desenvolupament primerenc sigui independent de la estimulació, els mínims d'estimulació només garanteixen mínims de desenvolupament, en absència d'aquests mínims, encara no determinats, no és

possible la supervivència biològica de l'infant. Ja hem defensat abastament la importància del medi, entès com l'entorn social i material que ens envolta, amb una major importància de l'entorn social que el material; els objectes, els estímuls són importants però la intervenció de l'adult bàsica, les interaccions que mantenen l'adult i el nen són més interessant que qualsevol objecte. La mediació de l'adult és la clau que permet que un objecte físic es converteixi en un estímul psicològic positiu.

Amb la complexitat del sistema nerviós s'atenua el rigor de l'herència i per tant, augmenta la plasticitat del comportament i del desenvolupament, és a dir, l'aprenentatge té un paper molt més decisiu perquè el sistema nerviós és molt més plàstic. Mentre les abelles parlen el llenguatge de l'espècie, els éssers humans parlen el llenguatge del seu grup cultural, de la seva època històrica i de la seva pròpia història personal (Palacios, 1993).

Així, Maturana (2003) des del sentit biològic apunta també que no és el mateix viure en un món social o un altre, en una cultura o una altra, en un sistema polític o un altre. És més, cada món social, cultural obre espais epigenètics diferents i els éssers humans que sorgeixen en són estructural i biològicament diferents.

El desenvolupament va estretament lligat a l'aprenentatge, segons Vygotski (1978) perquè hi pugui haver desenvolupament cal que es produeixin una sèrie d'aprenentatges que en certa manera en són la condició prèvia. Així s'entén que la maduració per sí sola no seria capaç de produir funcions psicològiques pròpies de l'ésser humà i que és l'aprenentatge en interacció amb altres persones el que ens dóna possibilitats d'avançar en el nostre desenvolupament psicològic. Tot allò que l'infant pot fer per si sol en el mateix moment és considerat per Vygotski *el nivell de desenvolupament efectiu*, mentre que tot allò que l'infant sap fer per mitjà de l'ajuda, la guia o la col·laboració amb altres persones és el que ell anomena *nivell de desenvolupament potencial*. Per tant a partir de l'observació dels aspectes que els nens van començant a incorporar l'adult pot interferir per anticipar-ne alguns i estirar cap a la millora de les seves capacitats. Aquesta és una concepció que hem tingut molt en compte en la nostra proposta.

#### 2.1.4. La infància des de l'educació

*“No podemos fallar a la persona durante los primeros años de vida”*  
(T.B.Brazelton,2005)

Els nens i les nenes aprenen de moltes maneres variades. Els comportaments, destreses, habilitats i coneixements s'incorporen de maneres diverses i amb multitud de camins: aprenentatge a través de l'experiència, amb objectes, de situacions, per imitació, per acceptació, etc.

Seguint Palacios (1991) els aprenentatges poden ser els següents:

- L'aprenentatge a través de l'experiència amb els objectes.
- L'aprenentatge a través de l'experiència amb situacions.
- L'aprenentatge a través de premis i càstigs.
- L'aprenentatge per imitació.
- L'aprenentatge a través de la formació de bastides per part de la persona adulta.

##### *L'aprenentatge a través de l'experiència amb els objectes.*

El procés de coneixement dels infants s'inicia sempre amb una exploració del propi cos (Piaget,1969) i de coneixement dels objectes. Tal com assenyala el mateix autor es coneix quan s'actua amb els objectes, quan es fan accions sobre els objectes. Aquesta exploració i experimentació constant que l'infant fa sobre els objectes al llarg dels seus dos primers anys de vida li proporcionen un coneixement del món que l'envolta: les característiques dels objectes (els que tenen gust, els que fan soroll, els que la mare em renya si toco, els que es mouen, els que rodolen...), les relacions que es poden establir entre els objectes i les situacions (si moc això em puc apropar al que hi ha a sobre; si demano aigua, aconseguiré que el pare em vingui a veure...).

El contacte amb els objectes i l'experiència que comporten per a l'infant a través del joc individual, en grup o amb una persona adulta, són situacions d'aprenentatge bàsiques durant tot el període de l'etapa d'educació infantil.

És també per això que trobem cabdal tenir en compte l'entorn sonor dins de les situacions quotidianes (que s'aniran repetint i que podran ser reconegudes amb facilitat), i preocupar-nos pels objectes i el seu so.

### *L'aprenentatge a través de l'experiència amb situacions*

L'infant petit a més de les experiències amb els objectes, viu moltes experiències relacionades amb les situacions de vida quotidiana.

Aquestes experiències formen esquemes mentals que l'ajuden a predir i anticipar el què és natural que passi en la situació en que es troba, a imaginar el resultat de la seva acció en un escenari determinat, etc. Així, tant les situacions o les rutines de vida quotidiana o bé altres situacions més esporàdiques serveixen per fer-se una representació d'escenes que tenen una lògica, una successió determinada i que sempre es presenten d'una manera molt similar.

Les experiències reiteratives ajuden a l'establiment d'aquests esquemes de coneixement que permeten a l'infant conèixer les situacions més properes. Aquest coneixement li donarà la seguretat que són situacions en les quals ell podrà fer prediccions i fer-se expectatives, poc a poc podrà saber les pautes de conducta que s'esperen d'ell en aquest context i també les persones que serà habitual de trobar-s'hi. Aquestes experiències amb situacions també ajuden a l'infant a tenir uns marcs de referència clars i constants en relació amb quines són les normes de conducta que cal seguir i quines situacions cal evitar, sempre que els adults tinguem un comportament coherent i sincer que evidenciï aquestes referències.

La nostra proposta es basa en l'oportunitat de viure situacions extraordinàries i d'aprofitar les més quotidianes, per conèixer i integrar el món que ens arriba a partir del so.



### *L'aprenentatge a través de premis i càstigs*

Els infants es troben en moltes situacions en les quals les seves conductes són premiades (un somriure, una abraçada, un regal, un comentari de lloança,) o bé castigades (indiferència, una mala cara, unes paraules en to enfadat,) i això els serveix per aprendre els límits a partir dels quals les seves conductes són o no són acceptades.

En totes aquestes situacions en que fa un aprenentatge de les normes de conducta són útils els premis i els càstigs que siguin pertinents per reforçar o evitar una conducta determinada.

Premiar les troballes sonores dels nens és una clara mostra d'acceptació que farà que l'infant torni a provar i assajar noves fórmules des del moment que ha vist valorades les seves invencions i descobertes. Per a poder valorar les experiències sonores cal que l'adult les reconegui com a tals, és per això que el nostre treball aposta per aquest coneixement.

### *L'aprenentatge per imitació*

L'infant, i en general els éssers humans de totes les edats, aprèn molts cops per imitació d'allò que veu i viu al seu voltant. Les persones que l'envolten i que són referents per a ells (pares, educadors, mestres, companys,) representen i es transformen en el model d'allò que es voldria ser. Els infants imiten expressions, maneres de fer, actituds, comportaments envers les altres persones.

Per l'ésser humà la imitació constitueix un instrument d'interès màxim per l'aprenentatge i la transmissió de destreses, llengua i cultura (Rizzolatti, 2007). Veure a un altre fer una acció, en independència que tu l'has fet o l'has intentat fer, activa les neurones-mirall de la mateixa manera com si ho fessis.

Les neurones-mirall, categoria de neurones en circuit descrites a començament dels 90 per un grup d'investigadors de la Universitat de Parma, donen resposta a algunes maneres de construir coneixement. Les neurones-mirall, que s'exciten quan executem accions senzilles, també ho fan quan veiem a algú altre realitzar la mateixa operació. El patró d'activitat neuronal associada a

l'acció observada constitueix una representació cerebral genuïna de l'acte en sí, amb independència de qui la realitzi. Aquest mateix grup de recerca ha investigat la possibilitat que les neurones-mirall que havien respost a l'observació visual de l'acció amb so ho feien també només amb el so sol i les van anomenar neurones-mirall audiovisuals. També s'activen quan poden crear representació mental de l'acció, és a dir s'activen només d'imaginar el que succeeix. Encara una altra característica d'aquestes neurones és que permeten determinar les intencions d'altres individus per mitjà de la simulació mental dels seus actes (Ramachandran, 2007).

Ahora, des de fa més de mig segle, se sap que una ona component del electroencefalograma, anomenada ona *mu*, es bloqueja cada vegada que la persona mou un múscul deliberadament, obrir i tancar la mà, per exemple. Però aquesta component també es bloqueja quan un subjecte veu que un altre realitza la mateixa acció; aquesta acció no passa en pacients sindròmics d'autisme. Potser aquest símptoma lligaria amb la carència de facultats socials que pateixen.

Aquesta petita i tímida incursió a la neurologia no fa més que recolzar la importància de la interacció i del model que sovint els adults podem donar als infants. I és per això que volem cercar els comportaments musicals dels nens però també motivar a l'adult a fer música, a expressar-se amb el so i a valorar emocionalment el món sonor com a model que l'infant pot imitar.

### *L'aprenentatge a través de la formació de bastides per part de la persona adulta.*

Les interaccions entre la persona adulta i l'infant que s'estableixen en les situacions de vida quotidiana i en les situacions que podríem anomenar més d'aprenentatge pròpiament dites, tenen unes característiques definides, a les quals la persona adulta fa unes accions determinades i l'infant en fa unes altres. En general es tracta d'un aprenentatge compartit, en el qual tant l'infant com la persona adulta tenen un paper que va variant al llarg de la seqüència d'interacció i que ha d'acabar enriquint als dos agents participants.

En les primeres etapes de la vida de l'infant o bé quan es tracta d'una activitat per a la qual té poca experiència i incipient estructura, la persona adulta és qui porta la iniciativa de la relació: comença les cançons, inicia i fa tots els gestos que comporten un joc motor (*arri, arri, cavallet...*), en la mesura que l'infant es fa gran i comença a conèixer, per la repetició, algunes d'aquestes seqüències, hi pren un paper més actiu: hi participa pronunciant algun so o mou el cos indicant que vol fer un joc motor. També l'experiència, les repeticions i les interaccions van creant estructures més sòlides, els moments en els quals l'adult deixa que l'infant participi en la situació o bé el convida a participar-hi perquè sap que serà capaç d'aconseguir èxit en la seva situació, serveixen per potenciar el desenvolupament del nen.

Aquesta manera d'interaccionar s'ha explicat algunes vegades (Bruner 1984) utilitzant la metàfora de la bastida que s'utilitza per a construir edificis.

Així doncs, una relació positiva, constructiva, entre les persones adultes i els infants és un dels elements imprescindibles per aconseguir nous aprenentatges que siguin potenciadors de les capacitats que tenen els nens.

Semblant a aquesta proposta, trobem l'aprenentatge per participació guiada de B. Ragoff, entès com un fenomen cultural universal per la necessitat que tota cultura té d'incorporar als nous membres a la pròpia vida cultural. "La participació guiada es presenta com un procés en el qual els papers que fan l'infant i l'adult que en té cura estan entrelaçats, de tal manera que les interaccions rutinàries entre ells i la forma en que habitualment s'organitzi l'activitat proporcionen al nen oportunitats d'aprenentatge tant implícites com explícites " (Ragoff, B 1993, 97). És clar que aquest pensament està present en el nostre projecte.

A més dels sistemes exposats per Palacios, Albert Bandura (1987) posa l'accent no només en la importància de la imitació sinó en l'observació en la seva teoria sobre l'aprenentatge per observació.

### *L'aprenentatge per observació.*

Posa l'accent en la constatació que també la simple observació de la conducta humana permet aprendre unes regles, adquirir capacitats, i que a més estalvia més temps que si haguéssim d'aprendre només a través de les accions efectivament realitzades. Molts aprenentatges es fan a través de l'observació, d'una observació que genera un canvi sense el qual no podríem dir que hem après alguna cosa. Bandura (1987) utilitza el mot anglès *modeling* per representar millor el procés que s'ha realitzat, indica aquells processos psicològics que succeeixen quan a l'observació d'una determinada conducta, segueix una acció que utilitza la mateixa estructura i les mateixes regles. És a dir, és la producció d'una acció que s'ha après a través de l'observació d'una conducta que adquireix funció de model.

Bandura (1987) identifica quatre subfuncions que governen aquest aprenentatge: atenció, conservació, producció i motivació. Creu que si no hi ha atenció la informació corresponent no es pot elaborar. Hi haurà variables d'aquesta atenció: característiques de la persona que observa (nivell de maduresa, preconeixements, capacitats adquirides), també característiques de l'acció observada (fàcil, difícil, complexa), el valor que se li atribueix i l'atracció que pot exercir sobre l'observador. Després de l'observació, hi ha una conservació de la imatge i una reproducció similar d'allò observat. És el procés de conservació per la qual l'acció observada es transforma en una representació simbòlica que serveix per mantenir a la memòria unes regles generals tals que ens permetin produir de manera immediata o després d'un temps una acció semblant. I la motivació entesa com la satisfacció de l'acció aconseguida.

Aquest plantejament convida a oferir als infants un context educatiu ric, i a construir models que mostrin una vegada i una altra activitats desitjables, que convidin a seguir-les, que aconsellin de manera verbal o física en cas d'errors i que animin i apreciïn els encerts i les conquestes (Bandura, 1987).

Aquesta aposta ens fa reflexionar en l'actitud de l'adult, en el seu paper, en les seves condicions i qualitats, i en la importància del context que oferim als nostres infants.

### 2.1.5. La infància des de la psicologia

Ens hem orientat per a conèixer les característiques psicològiques d'aquests infants en els grans mestres de la psicologia evolutiva, cercant de manera especial les visions de les últimes dècades.

Les perspectives de la psicologia evolutiva ens proposen algunes orientacions teòriques que volem tenir en compte:

- La visió del cicle vital (*life span*) que destaca el fet que els processos de desenvolupament no es restringeixen a la infància i l'adolescència, sinó que continuen al llarg de tota la vida (Baltes, 1983).
- La perspectiva etològica, que posa de manifest que l'ontogènesi (el desenvolupament de l'individu) és part tributària a la filogènesi (l'evolució de les espècies) de manera que en els éssers humans hi ha característiques innates (i universals perquè són pròpies de l'espècie), com el calendari maduratiu (López, 1983).
- La perspectiva ecològica, que posa èmfasi sobretot en el paper que sobre el desenvolupament tenen els diferents contextos en què el nen es desenvolupa (Bronfenbrenner, 1987).
- La cognitivo-evolutiva i la del processament de la informació, que han centrat els seus esforços en l'estudi del desenvolupament dels diversos processos cognitius humans. Des de l'atenció i la memòria fins a la comprensió de les institucions socials o el raonament moral (Rodrigo, 1983).
- La perspectiva històrico-social i sociogenètica, de la que en trobem els orígens en Vygotski (1978) que destaca el caràcter socialment mediat dels processos psicològics superiors, que són vistos com una conseqüència intrapersonal de les relacions interpersonals i que, es consideren com un producte cultural i social que s'organitza a l'interior de la persona a conseqüència de les interaccions que manté amb qui és capaç d'estimular-li el desenvolupament (Rivière 1985).

Les etapes de desenvolupament infantil s'han descrit de maneres diferents, voldríem apuntar les sis etapes bàsiques o capacitats funcionals del desenvolupament que proposa Greenspan (1997):

1. *Seguretat i capacitat de mirar, escoltar i estar tranquil.* Tots els infants necessiten regular-se i estar tranquils, alhora interessar-se i participar en l'entorn. Això vol dir, tenir interès i posar atenció a les persones, coses, objectes, sons, olors. I això s'aprèn durant els primers mesos de vida. Molts infants dirigeixen la seva atenció, sense perdre el control, al que toquen, veuen i escolten.
2. *Relacions amb els demés: capacitat per sentir tendresa i apropament cap als demés.* La seguretat interior que permet posar atenció dóna també la capacitat de sentir tendresa, confiança i intimitat tant amb els adults com amb els companys. Això succeeix i augmenta entre els quatre i sis mesos. Un nadó estudia la cara dels seus pares i dels qui en tenen cura, rep i retorna somriures amb calidesa segons es busquin i creixin en estima. I aquestes mostres d'estima es van trobant a llarg de la vida. La major part dels aprenentatges procedeixen del que aprenem en les relacions.
3. *Comunicació intencional sense paraules.* L'habilitat infantil per a comunicar-se es desenvolupa en una seqüència d'etapes que comença els primers mesos. La primera comunicació és no verbal, però comença amb un ric diàleg de somriures, gestos, senyalitzacions amb el dit, les ganyotes, riures, gargoteig i plors, i aquest domini sobre la comunicació no verbal ens acompanyarà també tota la vida, i ens ajudarà a comprendre els fonaments de la comunicació humana.
4. *Solucions de problemes i creació d'un sentit del jo.* En l'etapa 0-3 els nens i nenes aprenen com funciona el món, saben reconèixer pautes utilitzar-les per a solucionar problemes. Entre els catorze i divuit mesos, un cop saben aconseguir el que volen, comencen a desenvolupar el sentit del jo.

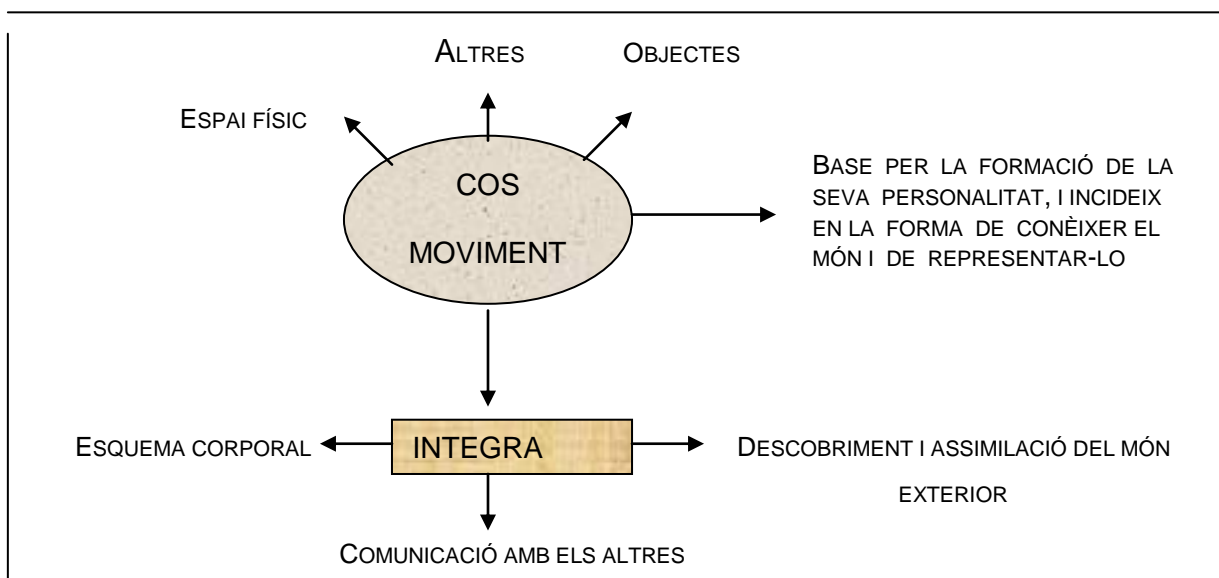
5. *Idees emocionals.* Després comencen a aprendre a partir d'imatges mentals, a formar idees sobre el que volen i necessiten, i les seves emocions. Quan un infant diu “vull un conte” en lloc d'agafar-lo, està utilitzant símbols. Comencen a substituir idees per accions, comencen a exercitar la ment, el cos i les emocions com un tot. Aquesta idea és molt important doncs més endavant nens incapaços d'identificar les seves intencions i sentiments actuen únicament per mitjà de l'acció i per tant són més capaços d'usar l'agressivitat com a mètode per afrontar-se a les situacions complicades.
6. *Pensament emocional.* Entre els dos anys i mig i tres poden establir connexions entre les diferents categories d'idees i sentiments. Aquesta habilitat per a fer ponts i connexions entre les idees en un nivell emocional és la base del futur pensament lògic, lògic-abstracte i de causa-efecte. El pensament emocional és la base de tot el futur pensament.

Brazelton i Greenspan (2005) han identificat les set necessitats bàsiques dels petits i les seves famílies, i que han de proporcionar la base sobre la que es construiran les habilitats intel·lectuals, socials i emocionals del més alt nivell. Aquestes són:

- La necessitat de relacions afectives estables.
- La necessitat de seguretat, regulació i protecció física.
- La necessitat d'experiències adequades a les diferències individuals.
- La necessitat d'experiències adequades a l'etapa de desenvolupament.
- La necessitat d'establir límits, estructura i expectatives.
- La necessitat de comunitats estables i de continuïtat cultural.
- La protecció del futur.

### 2.1.6. La infància des de la consciència corporal, el moviment i l'acció

Pels nens de la primera infància, sobretot entre els 0 i els 2 anys, el cos i el moviment són la forma més important de comunicació amb els altres, amb els objectes i amb l'espai.



quadre 2.1.3: Relació del cos amb l'entorn

De tota manera el to muscular durant la primera infància es caracteritza per una excessiva hipertonia a les extremitats i una excessiva hipotonia del tronc, no serà fins cap als 6 anys que aconseguirà un to adequat. La hipertonia de les mans fa que la manipulació i la premsió sigui rígida i poc precisa, poc a poc actes voluntaris, a través de la repetició, esdevindran automàtics.

El to muscular del nen influeix la seva manera d'actuar i relacionar-se, marca la forma d'acció i comunicació del nen dels 0 fins als 6 anys. De manera general els nens hipertònics caminen abans, són més actius, els agrada desplaçar-se, els costa estar quietos i manipular objectes, esdevenen autònoms de manera precoç, mentre que els hipotònics caminen més tard, són quietos, tenen facilitat per la manipulació fina i són més dependents (Cohen, 1983).

Sigui d'una manera o altra els nens des de molt petits s'adonen de les propietats intermodals dels objectes, saben que es poden veure, tocar, escoltar, olorar, llepar, xuclar, llançar i rebotir, i interpreten que les diferents



característiques sensorials van forçosament unides. En aquest sentir val la pena reconèixer a Elionor Goldschmied (1998) com a introductora de dues activitats amb els més petits: “la panera dels tresors” i “el joc heurístic”, que cerquen l’exploració dels infants amb els objectes proposats.

Segons Brunner (1984), el nen al començament coneix el que l’envolta a partir de les accions que fa, després actua amb imatges independents de l’acció i més endavant amb el llenguatge com a tercer sistema de representació. La sensorialitat és el canal bàsic que permet que la informació sobre l’estat del propi organisme i sobre fenòmens externs arribi a l’encèfal. La perceptivitat és el constructe que organitza coneixements.

Les capacitats motrius i la seva estructuració, al llarg dels primers sis anys de vida, tenen grans canvis. Es passa d’una situació de dependència total a una autonomia completa, d’un moviment descoordinat i incontrolat a una coordinació gairebé total.

Hi ha uns grans estadis que podrien venir marcats per unes fites que més o menys tots els nens aconsegueixen en un temps semblant (Bassedes et al., 1996):

- Entre els dos i quatre mesos desapareixen els moviments reflexos arcaics que es tenen al néixer.
- Cap als tres mesos d’edat comença a aguantar el cap quan l’agafem gràcies a la primera curvatura, la cervical; als cinc mesos es vol asseure (degut a la segona curvatura), i intenta canviar de postura quan està estirat; al voltant dels set o vuit mesos es pot aguantar sol assegut i pot canviar de postura i inicia el desplaçament; gateja, rastreja. Cap als deu mesos mostra interès per agafar-se a un objecte i posar-se dret i cap als volts del primer aniversari fa les seves primeres passes. El desplaçament li obre un món nou, suggerent i ric.
- A la segona meitat del primer any, el seu cos i les mans de manera especial li comencen a ser útils per representar situacions i comunicar-se: gestos de les cançons, dir adéu... També aconsegueix la segona curvatura de la columna vertebral – la curvatura lumbar – que li permet

mantenir-se amb l'esquena dreta, i li ofereix una visió diferent del seu entorn.

- Al llarg del primer any de vida aconsegueix la possibilitat de servir-se de les mans per agafar i explorar objectes, desapareix el reflex *grasping*, (mitjançant el qual tanca la mà quan un objecte toca la seva mà) i van fent esforços per a dirigir la seva mà cap al lloc on la seva vista veu un objecte que li crida l'atenció. Cap als cinc mesos agafa voluntàriament, amb tota la mà els objectes que es posen al seu abast i els explora amb la boca. Aconsegueix el domini de la pinça fina que li permet més precisió, i avançar en els seus jocs de donar i prendre, posar i treure, llençar i agafar.
- Vers a l'any utilitza les mans per fer grans descobertes, i les seves exploracions li aniran oferint informació sobre els seu entorn, sobretot dels objectes i persones del seu voltant. Per a coordinar les mans i dissociar-ne els moviments és essencial i inexcusable la maduració del sistema nerviós central, el creixement dels óssos i els músculs, però també les experiències afectives amb les persones i objectes del seu entorn més proper.

Adquirir la possibilitat de caminar autònomament obre un camí cap a l'evolució del domini i el coneixement del propi cos i de les seves possibilitats en l'espai i el temps.

A partir d'aquí seguirà avançant vers les habilitats de locomoció i desplaçament com són córrer, saltar, rodar, pujar i baixar. Tot comença amb una falta de coordinació, dificultat per l'equilibri i la resituació de l'eix corporal que va evolucionant fins a l'automatisme que s'aconsegueix entre els dos i els tres anys. També les actituds corporals que no demanen desplaçament però si control muscular i control d'equilibració del cos van millorant a la mesura que els nens busquen i troben variacions i complicacions introduïdes en el seu moviment, com ara girar-se cap un costat i l'altre, ajupir-se, inclinar-se. També aconsegueixen moltes millores en els moviments de manipulació i projecció-recepció, que representen una coordinació motoro-visual com ara jocs amb coixinets, pilotes: rodolar, llançar, amb una mà, amb les dues.

Gràcies a les experiències del seu cos en moviment i a les intervencions dels adults amb els nens, aquests van interioritzant conceptes sobre el temps i l'espai que continuaran desenvolupant a llarg de la seva vida. Conceptes com a prop, lluny, sobre, sota, de pressa, demà, aviat, després, un moment... i dintre, fora, dalt, baix, davant...que tenen a veure amb l'experiència quotidiana de fets i vivències que es van repetint i que a partir de la seva vivència corporal, relacionada amb el seu entorn anirà interioritzant.

També a partir dels dos anys aniran adquirint les nocions del ritme temporal, i el pas del temps amb les experiències que van vivint, hores de menjar, dormir, seqüències temporals que es repeteixen: dies de festa, aniversaris. Aprèn les nocions cícliques i l'organització del temps en la seva pròpia vida: avui, demà, nit, dia, abans d'anar a l'escola, després de dormir.

Molts conceptes seran interioritzats per la vivència sensorial, relacionant el concepte més abstracte amb la vivència més concreta. La conquesta dels diferents nivells d'autonomia es van aconseguir entre els dos i els quatre anys.

Conèixer aquests estadis ens pot ajudar a comprendre les diferents actituds dels infants i a proporcionar amb més certesa aquells entorns que li puguin ésser afavoridors, però mai podran suplir l'observació de cada nen amb les seves pròpies facilitats, destreses o necessitats.

### **2.1.7. La infància des de la percepció, la cognició i la socialització**

També en les capacitats cognitives volem apuntar unes fites que ens ajudin a centrar l'infant a què ens estem referint.

El nadó neix amb unes capacitats perceptives força elaborades que seran la base per al posterior desenvolupament i li permetran tenir contacte amb el món que l'envolta. Neix amb capacitat per veure-hi, -tot i que la percepció visual anirà millorant al llarg dels primers mesos-, mostren interès per tot allò que els envolta i van enregistrant a la seva memòria formes i característiques

d'objectes i rostres. Sembla que del rostre humà s'interessa de manera especial pels ulls i la boca, els punts expressius i dinàmicament variables.

La percepció auditiva es posa en marxa abans de néixer i per tant des del naixement és capaç de percebre sons (tot que ja neix amb una història sonora de les seva experiència *in útero*). Els sons que tenen la freqüència semblant a la de la veu humana sembla que són els seus preferits, perquè són els més còmodes al llindar auditiu.

També la percepció tàctil, gustativa i olfactiva (que és la primera que s'integra cognitivament) s'inicien molt aviat i evolucionen amb el temps gràcies a la maduresa, a la riquesa d'estímuls i la possibilitat d'interaccionar amb el medi.

Les situacions de comunicació entre l'adult i el nen són del tot imprescindibles per a que el nen evolucioni en la interiorització de conceptes i processos de representació, situacions que poden anar des de vestir-lo, fins a cantar cançons o explicar contes. El nen va aprenent pel context que hi ha un encadenament de sorolls, paraules, senyals que representen l'arribada d'una situació especial. La capacitat de relacionar un objecte amb el que passarà poc després el preparen per a la capacitat d'anar consolidant la representació simbòlica, mitjançant la qual som capaços d'evocar un objecte o un esdeveniment que no és present per algun mitjà de representació. L'accés a la paraula serà un potent sistema de representació en aquest sentit (Bassedes, et al. 1996), però la comunicació que s'estableix entre adults i nens i els inicis de representació van posant en marxa la capacitat de pensament, simbolització, metaforització i raonament encara sense l'accés total a les paraules.

L'evolució del llenguatge anirà de costat a les relacions que el nen fa amb l'adult i del model que aquest li proposi. La persona adulta fa de bastida perquè el nen es pugui enfilat i conèixer paraules i significats cada vegada més complexes.

Els infants de les primeres edats fan un esforç constant de comprensió del món que els envolta i confegeixen la seva pròpia explicació a partir del que se'ls explica i del que veuen i viuen. Tot i així, ell anirà entenent la realitat que l'envolta gràcies a les diferents vivències que se li proposin i que ell experimenti a partir de la confrontació de les seves idees inicials. És un infant que pot

entendre les relacions entre les coses, que formula hipòtesis que anirà confrontant, canviant, enriquint a través de l'experiència.

Un altre aspecte que volem referir és el procés de *socialització* en aquestes primeres edats. Des del naixement és creen els primers vincles amb les persones que tenen cura dels infants, aquestes primeres relacions són essencials per al creixement físic i el desenvolupament de totes les capacitats. Estar envoltat d'un ambient d'estimació, afecte, protecció i cura, així com establir unes relacions afectives per mitjà del contacte físic, el somriure, les paraules, ajuda a que s'iniciï un procés de socialització que anirà permetent la construcció progressiva dels elements que el deixaran actuar i viure en un context determinat.

Molt al principi el nadó ja coneix les persones que tenen una relació més propera i constant amb ell, (tot i que molt abans reconeix l'olor i la veu de la mare). El bebè sap comunicar amb els adults que se n'ocupen, i ho fa amb tot el cos, somriu, mou els dits de les mans i els peus, mira fixament la cara de l'adult o els objectes que l'atreuen; emet un bon assortiment de sons, plora de maneres diferents. En aquests primers mesos, quan està despert, passa gran part del seu temps en contacte amb la persona que en té cura, mentre el canvia, li dóna de menjar, l'adorm, juga, el té en braços, el gronxa, molt sovint amb l'acompanyament de la veu que li ofereix confort i seguretat, cercant sempre una relació sincera, seriosa, natural. Les diferents fases d'aquestes operacions representen per a ell l'experiència d'un contacte càlid i estimulants. Aquest vincle s'anirà enfortint al llarg dels dos primers anys, i estar prop d'ells els hi proporcionarà benestar i seguretat. A mida que s'allarga el temps en que l'infant està despert augmenta la seva necessitat de jugar i d'estar en companyia. La seva percepció de l'ambient esdevé més aguda i, alhora la varietat de les experiències sensorials que troba al seu voltant estimulen la seva curiositat latent (Goldschmied, 1998,74) .

És necessari que les persones que acompanyen l'infant s'hi puguin dedicar amb serenitat, de manera que el contacte sigui enriquidor per a les dues parts, i que puguem assegurar per a l'infant una bona qualitat d'experiències i de descobriments del món que l'envolta, per proveir la seva "*dieta mental*" com apunta Goldschmied (1998).

A partir del segon any els nens disposen ja d'alguns instruments que li permeten més autonomia: es reconeixen en un mirall, saben el seu nom, coneixen el nom de les persones properes, tenen nocions de les coses que se'ls permet fer i de les que no, comencen a conèixer les seves capacitats i limitacions, reconeixen les seves pertinences i es comença a dibuixar una determinada manera de fer i un caràcter, producte d'unes característiques genètiques de la seva corporalització i de les experiències d'interrelació que ha viscut.

A partir d'aquí comença un apassionant camí cap a la independència i l'autonomia interactiva de manera progressiva i alhora discontinua. És a partir dels dos anys que comencen a oposar-se a algunes demandes fetes pels adults, tot i que hi ha nens que ja de ben petits demostren aquestes oposicions. Van cercant la manera de prendre iniciatives i de forjar la seva personalitat. Però també és el moment d'entendre que hi ha unes normes socials que és necessari que respectem per a poder relacionar-nos amb els altres i que no sempre ens podem sortir amb la nostra. Totes aquestes vivències i experiències estructuren una personalitat que amb el coneixement de sí mateix, que acabarà adquirint, configuren el concepte d'autoestima necessari per la identitat personal i la salut mental.

### 2.1.8. Una infància complerta: l'infant curiós i multipotent en relació a un entorn ric i suggerent.

*“Ajuda'm a fer-ho tot sol”*  
(infant adreçant-se a la seva mestra, citat per L. Malaguzzi)

Per acabar aquest recorregut per les diferents visions i conceptualitzacions de l'infant volem posicionar-nos al costat dels plantejaments el nucli del qual el constitueix la idea d'un infant fort, ric i potent des del moment del seu naixement.

“Un infant que animat per l'enorme potencial energètic dels seus centenars de milions de neurones, de la força de qui vol créixer i en fa el seu ofici, de la riquesa de la curiositat, el porta a buscar el perquè de tot, a sorprendre's i meravellar-se” (Rinaldi, 2001,17). Creiem en un infant capaç, capaç de relació i d'interacció.

De les investigacions fetes en biologia i ciències neurològiques defensades ja en paràgrafs anteriors sabem que l'encèfal humà és summament plàstic, que en els primers 7-8 anys de vida hi ha una proliferació de neurones que produeixen un excedent neuronal que afavoreix unes possibilitats de creixement mental extraordinàries, que les informacions genètiques no són suficients per establir els enllaços entre els mil de milions de neurones que hi ha, raó per la qual molts enllaços tenen lloc gràcies a una relació interactiva amb l'ambient extern, i també amb el medi intern, i que cal l'experiència, indefugiblement, ara que tenim l'estructura.

D'aquests pressupòsits es pot deduir tal com ens apunta Carla Rinaldi (2001), la unicitat de l'encèfal humà i de cada individu, la importància de les oportunitats disponibles –qualitat del context-, i en conseqüència la reciprocitat i sinergia, la solidaritat natural entre l'individu i l'ambient en que viu.

Això demostra el gran abast –autènticament i etimològicament ecològic– d'aquest pensament, cal oferir contextos adequats a les enormes potencialitats dels infants.

L'aprenentatge es converteix així en un acte autoconstructiu i socioconstructiu. Els temps i les maneres són individuals, però tenen una absoluta i indispensable necessitat dels altres per a realitzar-se.

Aquest convenciment recolzat per tot el referent teòric exposat anteriorment demana que l'adult es converteixi en un co-creador del saber i de cultura, que sigui capaç de crear amb l'infant una comunitat d'aprenentatge, conscient de la vulnerabilitat del seu paper amb els dubtes, errors, curiositats i sorpreses.

Els entorns naturals de l'infant, i de manera especial l'escola, es converteix en un lloc d'experimentació i investigació on els infants juntament amb els mestres en són els investigadors principals.

Aprofitar la curiositat, una de les facultats més estesa i més viva de la infància, i saber esperonar la capacitat interrogativa dels infants ens ha d'animar a convertir-nos en aprenents al seu costat. L'adult que fa bones observacions, que escolta i està pendent de les demandes dels infants amb una actitud entusiasta a més d'ajudar-los a créixer, entrarà en la dimensió enriquidora del seu propi creixement, de l'exercici del dubte i de la incertesa que el pot portar al redescobriments de la seva apassionant feina.

Si som capaços de considerar a l'infant portador de teories, interpretacions, preguntes, i de contemplar-lo com a coprotagonista dels processos de construcció del coneixement, el verb més important que guia l'acció educativa ja no és parlar, explicar, transmetre, sinó escoltar (Rinaldi,2001). Altimir (2006,7) recull la definició que a Reggio Emilia entenen per *ascolto*: "l'escolta com la capacitat i necessitat d'escoltar, de recollir, d'organitzar i de comprendre el que la intel·ligència dels infants i dels adults produeix en el context de l'escola". Entesa d'aquesta manera és converteix en una escolta activa, lligada a una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta (escoltant puc aprendre, el punt de vista de l'altre m'interessa), una disponibilitat a interpretar les actituds i els missatges llançats pels altres (que em vol dir? perquè està



així? vull entendre l'altre), i al mateix temps, la capacitat de recollir-los i legitimar-los.

Aquesta escolta posa a l'adult en condicions d'observador, però no pas un observador neutre i objectiu, sinó en condició d'element subjectiu que forma part de la realitat que s'està observant, i que no solament la descriu (Altimir, 2006). El que ens sembla més interessant d'aquesta manera de mirar, d'observar, de recollir és que posa a l'adult en relació amb allò que s'està observant, es converteix en un personatge que interpreta i que intervé en el procés que s'està observant.

L'escolta entesa com a la disponibilitat envers l'altre i el que ha de dir. És llavors que el missatge adquireix sentit i significat, en el moment en què, qui l'escolta, l'acull i el valora.

Segons Rovira (2005) el mestre és aquell que sap escoltar, escoltar de manera sincera i comprensiva i que genera confiança, autoestima i amor. En general, s'ajuda més escoltant que parlant. Escoltar de veritat és una actitud exigent que suposa un alt control de la persona que escolta (no fer retrets, crítiques...) Sovint parlem massa i escoltem poc. Quan un educador engega una relació de persona a persona, quan escolta i es troba a gust en aquesta situació, l'altre se sentirà satisfet, important, estimat amb el què la seva autoestima pujarà. Ser mestre és saber confiar, saber donar prediccions positives, pensar que l'alumne pot fer-ho, tenir-li confiança. Ser mestre és saber elogiar, un elogi sincer de les persones significatives té un poder especial, màgic, qualsevol persona tendeix a superar-se si té la sort de conèixer amb d'altres que li valoren els punts positius. Cal saber trobar a cada ú allò que li puguem elogiar, respectant el ritme maduratiu de cada infant, valorant els esforços més que els resultats. Saber descobrir les qualitats i els punts forts de cada ú, és també una qualitat del bon mestre. Sempre s'ha parlat que la feina de docent és la de donar, però tant important és saber rebre com donar, ésser receptiu als missatges dels infants, respondre'ls amb plena sintonia.

L'adult que creu en aquest aprenentatge es caracteritza per la contínua formulació d'hipòtesi sobre la possible orientació del projecte educatiu. Les demandes, provocacions, descobertes dels petits s'ha de convertir en una incitació, un al·licient per a l'adult, però per això cal estar atent per escoltar-lo,

observar-lo, documentar-nos i saber interpretar i indagar en les seves capacitats. Així les investigacions de grans i petits s'entrellacen com l'ordit i la trama d'un mateix teixit i evolucionen dia a dia.

Arribar a conèixer l'infant és una tasca llarga i complexa que només es pot aprendre al costat dels infants, però que es pot convertir també en una nova manera de conèixer-nos a nosaltres mateixos. Aquest és un apassionant camí que alhora ens retorna com un repte de responsabilitat si entenem com L. Malaguzzi (1996) que les capacitats dels infants són il·limitades i, si hi ha un límit, aquest és troba en la persona que mira l'infant, no en l'infant.

L'infant té necessitat i dret d'una mirada que el valori i de viure en un context ric i estimulants que es converteix per ell mateix en entorn educatiu, en un lloc d'investigació en tant que serà lloc d'aprenentatges i de creació de coneixement (Rinaldi 2001).

Però com ja hem vist, per a un bon procés de socialització l'infant necessita no només del contacte amb l'adult sinó també de la relació amb altres infants per a construir el seu coneixement. Aquesta relació es converteix de nou en un lloc de co-construcció, es presten i s'adopten idees, es generen conflictes i resolucions i poc a poc es reforça la pròpia identitat i s'enriqueixen les experiències a partir de la suma de propostes i reaccions. L'escola ofereix aquesta possibilitat i cal que la puguem aprofitar, com també el compromís d'oferir a tots els nens els entorns més rics possibles per ajudar a fer desaparèixer en la mesura que es pugui les diferències socio-econòmiques de les famílies (Jacquard, A, 1983). L'escola emergeix com un element democràtic i solidari amb totes les situacions familiars. Molts estudis han demostrat que la majoria de fracàs escolar va lligat a situacions desfavorables i que cal que l'escola faci els màxims esforços per pal·liar aquestes diferències. El genetista A. Jacquard (1983) ens recorda que tots els nens són potencialment idèntics, doncs es transmet la informació genètica no el que s'hagi fet amb ella. Un entorn adequat, una alimentació sana, exercici, educació apropiada i afecte contribueixen a que la genètica compleixi la seva missió. No existeix en l'home una jerarquia que pugui fonamentar-se en la natura.

La genètica s'hereta però la cultura s'adquireix. La dotació genètica aporta la capacitat per a una determinada facultat, però l'experiència és la que desenvoluparà aquesta facultat, i cal trobar-la en la interacció amb el medi i amb la interiorització d'aquest. L'infant és una expressió vital que modifica l'ambient tant com l'ambient el modifica a ell (Fabrè, 2004).

Genèticament, els infants aconseguixen guanyar etapes cap a un fi determinat pels seus mitjans, les perfeccionen en coordinació amb el desenvolupament general si viuen amb prou llibertat i condicions positives. L'aportació de la cultura crea un ambient favorable per a l'espècie i facilita els instruments físics i mentals per poder avançar més enllà de la genètica (Canals, 2003).

“Els infants són experts en anar més enllà un cop aconseguit el propòsit inicial. Necessiten l'horitzó obert, que no se'ls encaixi en un motlle rígid i limitat, perquè la cultura viu de la il·limitació i els límits aturen el creixement” (Junyent, J. 1951, 10)

Cal doncs proposar-los un ambient, disposar-los d'instruments i restar convençuts que és vivint que s'aprèn a viure.

## 2.2. INICIS DE LA CONDUCTA MUSICAL

*“Els alumnes han d’explorar el so i les seves possibilitats”*  
(K. Swanwick, 1988)

Quan al 1950, en una conferència sobre educació musical organitzada per la UNESCO es va preguntar a Zoltan Kodaly quan convenia començar l’estudi de la música, ell va respondre: “Nou mesos abans de néixer”, però des d’aquell moment va canviar de parer i al cap de setze anys, en un article va afirmar “Nou mesos abans de néixer la mare” (Willems, 1981,.25).

Hem volgut encapçalar aquest capítol amb aquesta cita clàssica, per remarcar la importància de la vivència musical en l’entorn, la família educadora, l’escola educadora, la societat educadora. Tot i que farem referència als estudis sobre conductes, habilitats i competències vers la música, ens sembla cabdal que aquest infant tingui l’oportunitat de viure, explorar, investigar i compartir experiències sonores en el seu entorn social.

Abans d’entrar a conèixer com els nens viuen la música, ens preguntem què entenem per música? Una pregunta que pot semblar general i acadèmica, però que ens sembla pertinent per a assentar les bases del que analitzarem en aquest capítol i d’altres.

J. Blacking (1973) ja va fer seriosos intents de respondre amb una mentalitat oberta i flexible sobre el concepte de música i musicalitat en el seu conegut llibre *How Musical is Man?* de 1973, E. Willems (1975) en el seu llibre *La valeur humaine de l’éducation musicale* publicat al 1975 dedica tot un capítol a recollir diferents definicions de música al llarg dels temps, també Françoise Delalande (1984) en *La musique est un jeu d’enfants* de 1984 ha fet esforços per definir la música i buscar denominadors comuns en les músiques de tots els temps i totes les cultures.

Tot i que la música ha ocupat un lloc molt rellevant en el si de les cultures i que hi ha recollides definicions des de temps remots, durant un temps i fins a mitjans del segle XIX en el món occidental la paraula música feia referència de manera exclusiva a la música tonal. Va ser necessari el descobriment de grans

cultures musicals de l'Àsia, sobretot l'Índia, per prendre consciència, per part d'occident, del caràcter relatiu i local del sistema tonal; així poc a poc s'ha anat acceptant com a música, expressions sonores que en un principi van ser considerades com a cacofòniques, desafinades o arrítmiques. Gràcies a l'etnomusicologia hem anat acceptant moltes manifestacions musicals, difícils d'entendre des de l'oïda occidental com a música elaborada i expressions artístiques (Delalande, 2007).

J. Blacking (1973) sosté una doble concepció, biològica i social, en el seu pensament sobre l'activitat musical; per una banda va cercar fonaments biològics a la música convençut que l'expressió musical és una constant en l'espècie humana i que, entenent-la així, hi ha d'haver algun element de comportament universal en l'activitat musical. D'altra banda defensa que la música només pot ser entesa dins d'un context social, dins d'una interrelació d'individus que hi confereix un valor i genera un ventall d'emocions indestruïbles de les vinculacions socials (Aiats, J. 1994). I és des d'aquesta perspectiva que proposa una definició que malgrat tenir una certa ambigüïtat ha esdevingut ja tot un clàssic repetidament citat: "La música és so humanament organitzat" (Blacking, 1994, 29), tot i que Aiats (1994) reconeix ja una expressió molt afí en el *Doctor Faustus* de Thomas Mann al 1947.

Encara que en diferents societats tendeixen a tenir idees diferents sobre allò que consideren música, totes les definicions es fonamenten en algun consens d'opinió sobre els principis segons els quals s'han d'organitzar els sons de la música (Blacking, 1994, 29). Ell dóna una importància cabdal a la relació entre la música i l'home: "No hi ha cap estil musical que posseeixi categories exclusivament pròpies; les seves categories són les de la societat i la cultura a què pertany, dels cossos dels ésser humans que l'escolten, el creen i l'executen "... "podem admetre que la música és un so organitzat dins de models socialment acceptats" (idem, 49).

El diccionari de la Llengua Catalana de 1982 la defineix com "Art que s'expressa mitjançant l'ordenació dels sons en el temps", i per tant deixa un ampli espai per a poder considerar com a música expressions sonores molt diverses, mentre que altres definicions com la del Diccionari Català-Valencià-

Balear d'Alcover és més restringit: "Art de combinar els sons d'acord amb les lleis de la melodia, harmonia i ritme".

Nosaltres ens volem acollir a la definició més àmplia possible, considerant que el so, la vibració, és la matèria primera de la música, la seva combinació i ordenació sota qualsevol concepte poden esdevenir expressions sonores que volem considerar com a musicals. Fins i tot els primers intents fets pels nens com a fruit de les seves exploracions sonores els volem considerar expressions musicals, són *gargots musicals* (veure 4.1.2), expressions lliures sense una concepció prèvia, però necessàries per a que puguin anar esdevenint més intencionades, simbòliques, més organitzades, més controlades per la voluntat del que les executa (en l'apartat 4.1.2. hi aprofundirem més).

També Blacking (1994) creu en la capacitat de qualsevol ésser humà de desenvolupar importants nivells de creativitat musical i defensa les aptituds d'aquest ésser condicionades a la situació social que les estimula o les impedeix. Ell defensa que si "l'home neix musical", l'experiència i pràctica musical haurien d'estar al centre de l'educació escolar. Si això es fa amb plena consonància amb el desenvolupament social i corporal de l'infant, l'activitat musical repercuteix positivament en el desenvolupament orgànic de totes les capacitats infantils, des de les lògiques i les afectives, fins a les més clarament socials.

Recolzant-nos de nou en els estudis de Blacking (1994) on ens explicita que la comunitat *venda*<sup>2</sup> consideren a tots els éssers humans capaços de fer música (acceptant que hi ha persones amb més facilitat i capacitació que d'altres), ell s'atreveix a pensar en la idea de considerar la música com un tret específic de l'espècie humana. Quan aquesta idea es pensa des de la complexitat musical d'algunes cultures, el que succeeix és que immediatament molts éssers humans en resten exclosos o bé queden només en el paper d'oients passius; és el preu que s'ha hagut de pagar per ser membres d'una cultura que ha valorat la superioritat tècnica i complexa (a la vegada fantàstica i sublim). Però a les primeres edats, les expressions sonores són encara molt similars, no hi ha diferències tant evidents ni complexitats importants com per a deixar a ningú

---

<sup>2</sup> Venda: Comunitat del nord del Transvaal a Sud-àfrica

fora de l'experiència. És un bon moment per a poder observar les conductes dels infants de cultures i entorns ben diferents.

“La música existeix perquè hi ha almenys uns éssers humans que posseeixen o han adquirit una capacitat d'audició estructurada. L'execució musical, a diferència de la producció de soroll, és inconcebible sense la percepció d'un ordre dins del so” (idem, 29). La tria de material sonor, les repeticions i variacions poden ser un exemple d'ordre sonor. “El so pot ser l'objecte, però l'home és el subjecte; i la clau per comprendre la música es troba en la relació entre subjecte i objecte, el principi actiu de l'organització” (idem, 50).

Delalande (2007) apunta una idea que recollim amb interès: “per a que hi hagi música és necessari que es produeixi intencionadament un so i que aquest actuï com a estímul en l'atenció de l'oient, haurem de considerar que fer dringar dos gots per a escoltar-ne la ressonància pot ser ja un acte musical. Si el dringar presenta interès, si aguditza la curiositat, es provable que “l'instrumentista” reiteri el seu gest, produint així una seqüència repetitiva, fins i tot que la modifiqui per a renovar l'interès, introduint així variacions. Repetició i variació són elements del discurs musical. En l'exemple proposat per Delalande apareixen com a una conducta d'exploració, empesos per la curiositat del so. Aquestes conductes exploratòries són típiques dels primers anys d'infantesa, per tant voldrem considerar aquestes propostes com a comportaments musicals, almenys sota aquest concepte sensorio-motriu, que per altra banda continuarà acompanyant l'experiència musical fins al final.

Sobre el concepte de l'ordre, molts pedagogs del segle XX hi han fet incidència (Willems, Martenot..), però sempre des de la perspectiva tonal i basant-se en la música occidental. També Delalande (1984) va trobar que l'ordre podia ésser una de les dimensions universals de la música. En el seu discurs per a respondre la qüestió de què és fer música?, va anar a la recerca de les dimensions universals de la música, és a dir, va anar a buscar els trets comuns dels músics del món (ja toquin, ja escoltin) i va extreure'n tres constants:

1. El **gust pel so**; una sensualitat de la sonoritat.
2. Una **significació del so**; els sons adquireixen un sentit, evoquen estats afectius o tenen un valor simbòlic. És a dir hi ha una dimensió imaginària de la música
3. Un gaudi en l'**organització** del so.

Aquests tres comportaments musicals són comuns als músics d'arreu, siguin de la cultura que siguin, poden estar allunyats en la tècnica musical però a prop en les seves conductes. Delalande (1984) creu que saber fer i saber escoltar són aquí una sola i mateixa competència. Per poder fer música és molt important escoltar-la. Serà doncs en aquests eixos que enfocarem aquest capítol, basant-nos en la capacitat auditiva i d'escolta dels infants, en la seva exploració sonora i en les conquestes musicals que van fent durant els tres primers anys de la seva vida.

Tal com P.S. Campbell (2001) conclou en el seu treball *En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida Infantil*, els nens són escoltes perceptius, executants sensibles i creadors musicals pensatius. Posseeixen la capacitat d'augmentar la seva musicalitat a partir de l'oportunitat d'involucrar-se amb la música, estudiar-la i experimentar-la, sota una conducció que els hi ofereixi experiències educatives significatives i rellevants.

Per poder saber i esbrinar quin paper té la música en la vida dels nens cal escoltar-los i mirar-los de manera oberta i receptiva. Poder cercar la música que emergeix d'ells quan juguen o interactuen.

Tots els nens tenen l'eina mental i física per organitzar perceptivament els sons que reben i per organitzar lògicament i inventiva els sons que produeixen, però se'ls deixa poc espai i poc temps per aquesta exploració. Massa sovint els nens viuen seguint el laberint de plans curiosament concebuts que els adults inventen, molt freqüentment sense aprovar el que els mateixos nens puguin pensar i fer quan estan sols i sense ser vistos pels grans.

Escoltar i observar als nens en els seus comportaments musicals pot ser una experiència transformadora; necessitem de moments d'observació, escolta i contemplació per poder enriquir musicalment les vides dels nens dels que som responsables.



Els escolten amb atenció, atrets per la força del so i per la necessitat de conèixer tot allò que els envolta, ara bé, si l'estimulació és tant forta i de presència continua llavors potser només els queda l'opció de deixar d'escoltar. Per a poder interiortizar el so ens calen espais de silenci, de calma, possibilitant la capacitat de meravellar-se, de deixar-los ésser contemplatius i badocs.

Per altra banda, l'infant, des que neix, és un personatge actiu, curiós, bellugadís, observador i inquiridor i molt aviat descobreix que els seus gestos i moviments provoquen efectes força interessants, que li agraden i els repeteix. Quan en un d'aquests moviments s'esdevé un so pot ser que li resulti interessant o no, tot i que els nens manifesten un gran interès pels petits sorollets que produeixen els seus gestos. En el moment que el so el captiva i l'atrau, aquest farà canviar el seu moviment; és a dir quan l'atenció es fixa en el so, i cercant la sonoritat varia el seu moviment és quan podem considerar que hi ha una conducta musical; el nen ha passat de l'exploració a l'escolta i a la recerca sonora.

Els nens entren a la música a través del gest, pels més petits, produir sons és en principi encadenar gestos, poc a poc haurà d'anar controlant el gest per trobar el so que cerca, cal que l'atenció es desplaci del moviment fins al resultat sonor, que sigui el so que guí el moviment (Delalande, 1984).

Sovint en les canterelles improvisades dels infants s'hi troben cèl·lules melòdiques que es repeteixen, que es transporten, que es varien. Això és també un comportament musical, que cal que sigui valorat i enriquit. També en les seves exploracions, tant vocals com instrumentals, s'hi troben variacions rítmiques força interessants amb riqueses dinàmiques, que caldrà tenir en compte i preuar.

Qualsevol ésser humà se sent satisfet quan se li valoren les seves troballes. Un infant és molt sensible a la intervenció de l'adult, a la seva aprovació, davant d'aquesta aprovació s'envalentirà a provar noves coses, a trobar-hi significació i seguir un camí d'expressivitat que tot just ha començat. Hem de tenir en compte que els nens comencen a formar el seu sentit d'identitat a partir d'allò que els adults significatius els retornen sobre ells mateixos (Pacheco, M. 2008)

Per acabar aquesta introducció al tema de les conductes musicals, voldríem deixar clar, que malgrat alguns autors atribueixen significats diferents a les paraules comportaments i conducta, nosaltres les utilitzarem com a sinònims. Després de diferents consultes no hem trobat raons de prou pes per inclinar-nos de manera decidida per cap de les dues; mentre per uns la conducta és molt més contundent en quan planteja interrogants sobre la funció dels actes i la defineix com el conjunt d'actes elementals coordinats per a una finalitat i, per tant és aquesta finalitat la que la distingeix del comportament, altres especifiquen el comportament com el conjunt de reaccions d'un individu en un medi i en una unitat de temps determinats, dotat sempre d'un sentit. Així doncs, per nosaltres, seran utilitzades com a sinònims sense voler aportar cap matis alhora de emprar-ne una o altra.

Per a parlar dels inicis del comportament musical volem fer-ho des de dues vessants:

1. Enumerant les competències musicals més o menys demostrades a cada edat.
2. Analitzant la influència de l'entorn per a que es desenvolupin.

### **2.2.1. Investigacions fetes sobre les conductes musicals en les primeres edats**

En aquest apartat ens disposem a sintetitzar les fonts que hem consultat sobre estudis fets per diferents especialistes (pedagogs musicals, neuròlegs, neuropsicòlegs) sobre assoliments, habilitats i comportaments des de l'època prenatal fins als tres anys, encara sabent que no existeix un consens entre els investigadors sobre el desenvolupament musical (Davidson y Scripp, 1991).

Tot i que el nostre interès no rau tant en saber o esbrinar en quin moment l'infant fa o pot fer una acció concreta, sí ens ha semblat pertinent saber que ens aporten els estudis fets en aquestes edats. Alguns d'ells encara cal valorar-los amb cautela pels resultats poc definitoris que postulen, però hi ha

evidències que és un tema que desperta gran interès i les recerques en aquest sentit són nombroses.

Hem dividit la informació en tres etapes: la prenatal, el primer any de vida i el segon i tercer any .

#### 2.2.1.1. Època prenatal

Hi ha, des dels anys 60, molts estudis sobre la gestació i alguns d'aquests han fet especial incidència en el desenvolupament del sentit auditiu en aquest moment. Aixó ens demostra el gran interès que aquesta etapa suscita.

S'ha comprovat, i són dades admeses, que els fetus tenen capacitats auditives i mostren reaccions motores relacionades tant als estímuls auditius en general com més específicament als estímuls musicals (Tafari, 2006).

Molts autors fan referència a aquestes capacitats (Prozionato,1980; Querleau & Renard,1981; Daumaurier,1982; Schetler,1989; Woodward,1992; Lecanuet, 1987,1995; Tafari, 2006). Dels estudis consultats podem sintetitzar algunes dades que van des de la configuració de l'aparell auditiu fins a les respostes dels fetus observades davant d'estímuls sonors i musicals a partir de les seves reaccions.

- En alguns fetus l'aparell auditiu comença a funcionar al voltant de les 24 setmanes, i després de la 30 en tots ells (Lecanuet, 1995). La 24a setmana és un període de ràpida organització cortical, que afecta a importants funcions sensivo-motors. Sembla que l'oïda ja és capaç de sentir. A les 30 setmanes l'oïda ja pot transmetre informacions a l'encèfal.
- A les 35/36 setmanes l'aparell auditiu queda finalitzat i és operatiu. Pot percebre sons, sobretot de freqüència baixa (Querleau & Renard, 1981).
- Una setmana abans de néixer, l'oïda reacciona de manera significativa davant d'estímuls acústics externs (Lecanuet,1987).
- El fetus reacciona als sons de l'ambient interior (batec del cor de la mare, la seva veu, el flux sanguini, el procés d'alimentació, o els sons produïts pel seu propi moviment), i també als sons de l'ambient exterior

(veus, sons, música) amb variacions del seu batec cardíac (accelerant o desaccelerant) i amb moviments de les celles, de les parpelles, del cap, les extremitats o el tronc. La qualitat i quantitat de les reaccions depenen de moltes variables: qualitat sonora de l'estímul, (sons forts, o rítmics, o dèbils o més melòdics), de l'estat conductual del fetus (son profund o actiu, vetlla tranquil·la o activa) i possiblement també dels efectes que el so o la música tenen en la mare (Tafari, 2006).

- S'han pogut demostrar les capacitats discriminatòries del fetus quan s'ha analitzat el fenomen d'habitució a determinats estímuls (el nen que ha passat el període prenatal prop d'un aeroport no se sobressalta ni s'espanta al sentir el so d'enlairament d'un avió) (Tafari,2006).
- Cal tenir en compte que el líquid amniòtic, com tots els líquids, altera de manera notable el senyal sonor. Però tots els sons que han acompanyat aquesta etapa configuren ja una història sonora.

J.P. Lecaunet (1995) treballa sobre quatre àmbits d'estudi: el medi sonor del fetus, la maduració del sistema auditiu, el funcionament auditiu prenatal i les conseqüències de l'experiència auditiva prenatal, que aporten pistes sobre els inicis de la conducta musical.

La familiarització prenatal a diferents classes de sons específics pot contribuir al desenvolupament d'una sensibilitat particular per a l'estímul auditiu proporcionat, i a la formació de preferències per una veu en particular, per seqüències prosòdiques llegides o cantades per la mare durant les darreres setmanes d'embaràs, per una seqüència musical o per una llengua en particular (Lecaunet, 1995).

Aquestes dades han animat alguns projectes per a treballar la música amb mares gestants animant-les a la interpretació de la música, sobretot del cant, i a l'escolta de la música amb la consciència de compartir aquestes vivències amb el fill que porten dins. N. Gibert<sup>3</sup> ha tirat endavant diferents grups de mares embarassades amb l'objectiu principal que les mares trobin el seu benestar i que amb la música escoltin les seves reaccions, coneguin les seves sensacions

---

<sup>3</sup> N. Gibert, és professora de música i ha dedicat molts anys al contacte amb mares gestants i durant els primers mesos de la seva maternitat. Des de fa tres anys fa uns cursos de música per a mares embarassades, i per pares i infants de 4-9- mesos entre d'altres propostes.

i les del fill que porten, i alhora puguin aprendre un repertori de cançons adients pels primers anys de vida del seu fill.

J. Tafuri (2006) ens presenta un estudi longitudinal de sis anys de durada en una experiència anomenada “projecte *inCanto*”, que va començar amb l'estimulació *in utero* en un grup de mares embarassades i va seguir al llarg dels cinc anys següents per a poder observar la possible continuïtat en l'estimulació musical des de l'època de la gestació fins als primers anys de vida, i fins a quin punt la memòria prenatal influeix en les capacitats musicals. Una de les respostes a les seves hipòtesis, és que l'alt percentatge de nens capaços d'entonar als 3 anys i mig depèn de la riquesa de l'experiència musical que aquests nens han gaudit des de la vida prenatal, experiència acompanyada pel recolzament i l'apreciació dels pares, element important també com a model de la conducta de l'adult, sobretot en la família, i de la necessitat que el nen tingui al seu voltant adults que cantin, toquin i escoltin música (Tafuri, 2006).

#### 2.2.1.2. El primer any de vida

*“Aï!, si totes les mares cantessin, encantessin als seus fills,  
la música tindria un millor lloc en el món”  
(Plató)*

De la mateixa manera que el període prenatal també els primers moments de vida interessen a nombrosos investigadors.

En aquesta etapa hi ha dos aspectes als quals els investigadors donen la màxima atenció i són l'emissió de sons vocals de l'infant i l'escolta, la identificació i reconeixement dels sons, i els ambients sonors de l'entorn. Els dos aspectes s'estudien no solament des de la seva dimensió sonora i musical sinó també amb relació a tota l'evolució psíquica, motriu, intel·lectual i afectiva que proporcionen. Són dues capacitats innates en els humans que faciliten la comunicació amb l'entorn i el desenvolupament de l'individu (Malagarriga, 2002).

Segons Sandra Trehub, una investigadora i famosa estudiosa del funcionament de la percepció auditiva en els primers mesos de vida, els nens neixen amb una predisposició cap a la música, i els principis bàsics de l'organització perceptiva són ja operatius en la primera infància (Trehub,1993). Són sensibles als elements propis de la música, especialment a l'altura, timbre, *tempo* i durada. Arriben equipats amb una exquisida sensibilitat per les característiques que són comuns a través de les cultures, tenen una habilitat remarcable com a oïdors i tenen un entusiasta interès per la música (Trehub, 2002).

Respecte a la conducta neonatal també hem trobat recents investigacions que aporten dades sobre els primers mesos de vida ( Aucher,1987; Mehler,1988; Fridmann,1988; Woodward,1992; Karmiloff-Smith,1994; Papousek,1995; Fassbender,1995; Hargreaves,1998; Trehub, 2001, 2003; Tafuri,2006). Farem una síntesi de les dades recollides:

- El nounat és sensible als estímuls sonors i musicals i ho demostra amb diferents gestos: parpelleja, obre els ulls, fixa la mirada, gira el cap, deixa de plorar. Manifesta capacitats discriminatòries reaccionant de diferents maneres al canvi de qualitat d'estímul: intensitat, velocitat, timbre, aspectes melòdics... i aviat manifesta les seves preferències.
- Els neonats mostren clara predilecció per la veu femenina, davant la que s'animen i s'hi giren amb preferència. Quan les mares comproven això, el seu vincle amb el nadó sembla prendre gran ímpetu (Brazelton, Cramer,1993).
- Amb un estímul auditiu interessant, com un sonall o una veu suau, el nadó passarà del son a un estat d'alerta. La seva respiració es torna regular, la seva cara s'il·lumina, els seus ulls s'obren i un cop està en alerta, els seus ulls i el seu cap es giraran cap a la direcció del so. (Brazelton, Cramer 1993).
- Hi ha respostes diferenciades a distintes gammes de sons, Eisenberg (1976) va determinar que la preferida és la de 500/900 cicles per segon: la gamma mitja/aguda de la parla humana. Davant d'aquests sons els neonats tenen major tendència a inhibir la conducta motriu i a experimentar una disminució de la freqüència cardíaca.

- Davant sons de to massa alts o massa forts, els nadons inicialment se sobresalten, aparten el cap del lloc d'on prové el so, i al mateix temps s'accelera la seva freqüència cardíaca i la seva respiració, i la seva pell envermelleix. Si el so es repeteix, els nens intentaran de no sentir-lo i si no ho aconsegueixen es posaran a plorar per controlar la seva alarma i altres reaccions motrius (Brazelton, Cramer 1993).
- Si l'estímul auditiu és suau, dolç i insistent, els moviments del neonat esdevindran més lents i la seva freqüència cardíaca disminuirà a mida que el nadó es torni cap al so atractiu. Un nadó hipersensible reaccionarà de manera excessiva davant la majoria dels sons i serà incapaç d'evitar hiperaccions motores (Brazelton, Cramer, 1993).
- Algunes conductes del nadó semblen manifestar formes de memòria i aprenentatge en relació a experiències auditives prenatales: preferència de la veu de la mare, es calma amb el batec cardíac de la mare i amb músiques que ha sentit en la fase fetal (malgrat les alteracions acústiques que provoquen els diferents medis de transmissió del so). Tot i així les investigacions portades a terme per Wilkin (1996) i per Woodward (1992 ) incitant a les mares gestants a escoltar determinada música i a observar després les respostes dels nadons sobre la música escoltada a partir de les reaccions d'atenció, o de succió del xumet s'han interpretat amb molta cautela.
- Condon i Sander (1974) van mostrar que immediatament després de nèixer, els nadons poden sincronitzar els seus moviments al ritme de la veu de la mare. Però és que a vegades, la mare adapta la manera de parlar als moviments del fill. És un bon exemple de la gran capacitat d'adaptació mútua durant la primera infància. Els pares aprenen el to de veu i de ritme que capta l'atenció del seu bebè.
- A les 12 hores de vida, l'oïda distingeix entre informació lingüística i altres tipus d'entrada acústica (Mehler cit. per Karmiloff-Smith, 1994).
- Amb menys de quatre dies l'infant és sensible a contrastos mínims quan es presenten a l'oïda dreta, mentre que la melodia és distingeix millor en l'esquerra. En el neonat existeixen ja estructures corticals

especialitzades per a processar de manera específica els estímuls acústics segons siguin lingüístics o musicals (més endavant ampliarem aquest concepte).

- Amb una setmana de vida, qualsevol so calma més que el silenci i sembla que la majoria de nou nats poden fer discriminacions sonores sobre la base de nombrosos paràmetres acústics, de manera particular la intensitat i la freqüència (Hargreaves,1998).
- Durant el primer mes mostra reflexes dinàmics que apareixen casualment, es modifiquen i desapareixen si són inútils, provocats pel so i la música a través de la relaxació o l'agitació. Mostra certa capacitat perceptiva per a localitzar i discriminar alguns sons de la parla i ambientals.
- Molt aviat les manifestacions sonores del nounat són sensibles a les conseqüències que provoca: al final del primer mes el nadó espera la satisfacció de la necessitat que ha provocat el seu crit.
- Cap al mes i mig mostra capacitat per emetre sons a diferents altures (glissandos). Associa casualment una acció a una necessitat i/o desig i repeteix les accions que li produeixen plaer (hàbits) com per exemple la repetició d'un mateix so o balbuceig. Aquests hàbits generen les primeres coordinacions sensorio-motors (Hargreaves,1998).
- Als dos mesos els nadons poden distingir dues llengües i per fer-ho es recolzen en propietats complexes i dinàmiques del senyal parlat (Mehler, et alt. 1988). Però podran distingir entre dues llengües quan una d'elles els hi sigui familiar. Segons molts autors, el fetus realitza ja importants adquisicions en relació amb la veu de la seva mare (Mehler & Dupoux,1990).
- Als dos mesos tenen capacitat per agrupar sons i entre els quatre i els sis mesos, segmenten unitats tant en la parla com en el cant (Fassbender, 1993). En aquest període es mostren sensibles a l'estructura musical basada en mòduls melòdics-rítmics (Juczuk y Krumhansl, 1993).



- A les vuit setmanes és capaç de distingir i respondre de manera diferent a la seva mare, al seu pare o a la veu d'un desconegut (Brazelton,1993).
- Entre els 3 i els 6 mesos els bebès comencen a respondre activament a la música més que a rebre-la passivament, comencen a girar el cap buscant la font sonora i mostren plaer manifest i sorprenent.
- Des del naixement en endavant els infants manifesten el seu malestar (també de seguida el benestar) a través de reaccions sonores: després del plor i el crit (com a senyal de dolor, plaer o gana) descobreix altres sons (petits crits, ploriquejos, sons guturals, balbuceig) i els realitza de manera més rica i variada. Utilitzen sons amb vocals i consonants segons progressen en el domini de la fonació, la transformació de la laringe i la relació amb el món exterior. Aquest primer crit de l'infant respon a una capacitat completament desenvolupada i innata per cridar (Papousek, 1995; Fridmann,1988).
- Les primeres vocalitzacions dels neonats augmenten en varietat i durada si els pares els segueixen estimulant (Moog,1979).
- A partir del 5è o 6è mes els infants mouen sonalls i piquen una pandereta si se'ls ofereix la possibilitat. Ho fan de manera espontània per la curiositat i les ganes d'explorar l'objecte sonor i sembla que els estimula que algú canti o que puguin acompanyar música (Tafari, 2006).
- La curiositat pel so és una forta motivació. Un nen de 6 mesos al que s'ofereix un timbal (objecte nou per a ell) toca la pell i produeix un so i una sorpresa (*reacció de novetat*), que sovint es tradueix en un somriure de satisfacció, aquesta satisfacció suscita la repetició del gest (*reacció circular*, concepte aportat per Piaget). La novetat fa que el bebè tingui ganes de tornar a començar i aquesta seqüència repetitiva pot durar habitualment de tres a set minuts, però mai és repetitiva estrictament: el gest s'adapta progressivament al cos sonor segons el *procés d'acomodació*. El gest de la mà es regula en funció de la sonoritat (Delalande, 2005).
- De seguida la música produeix moviments corporals, sovint balanceigs rítmics i salts, sembla que no tant per l'element rítmic de la música sinó

com a resposta al so pur i justament al final del primer any de vida és quan els aspectes rítmics de la música produeixen un efecte diferent.

- Cap als 6 mesos és fàcil observar el pas d'una reacció de calma a una de moviment en l'audició de la música (Moog,1979).
- Als 6 mesos recorden melodies originals, doncs s'han observat respostes quan s'introduïen canvis en el context melòdic (Trehub, Thorpe,& Morrongiello, 1987), per exemple girar-se cap a l'altaveu cada vegada que notaven canvis. Aquests mateixos investigadors van observar que l'infant prefereix les qualitats musicals de la parla dirigida a l'infant que les dels adult parlant entre ells, també responen millor al llenguatge de senyals dirigit a ells que no pas dirigit als adults.
- Entre els 8 i 11 mesos, estan capacitats per discriminar la transformació d'una melodia si es modifica el perfil melòdic o es canvia algun so (Stern, Spieker y Mackain, 1982).
- Als 12 mesos construeixen cançons rudimentàries.

Fridmann (1988) que va analitzar tots els sons que els infants emeten amb la veu des del moment de néixer i durant el primer any de vida referits als primers crits, afirma que els patrons a partir dels quals el nen els construeix són d'ordre fisiològic, és a dir, estan genèticament programats. Aquesta capacitat de cridar avança cap a la producció de sons vocals en què varia la intensitat, l'altura, el timbre i infinitat de matisos expressius.

L'escolta i la producció de sons són com dos elements d'una mateixa molècula, una a l'altra és complementen i s'enriqueixen i evolucionen integrades a la vida humana des del naixement.

Sembla que la relació que la mare (i el pare) aconsegueixen establir amb el nounat a través del cant és més intensa i estimula més el nivell emocional amb respecte a la paraula (Trehub y Nakata, 2001-2002). Això és intuït per les mares, que encara amb mala veu o que pensin que no canten bé, de fet canten al seu fill per calmar-lo, entretenir-lo, fer-lo riure i jugar, conscient del

pes emocional que té la seva veu en l'experiència del més petits (Street, 2003, citat per Tafuri 2006).

De manera intuïtiva totes les mares de totes les parts del món proveeixen els interessos i inclinacions musicals dels seus fills proveint i guiant informació musical, elles ho fan motivades per l'amor i el desig de comunicar-se amb el seu bebè. Aquestes afirmacions han estat estudiades de manera sistemàtica per Sandra E. Trehub, que també enuncia que el cant maternal captura l'atenció de l'infant millor que la parla maternal, i que les mares produeixen variacions alegres o suaus de cançons familiars per regular l'estat d'ànim dels seus infants. Les habilitats de l'infant per capturar les pautes musicals són com les de l'adult i darrerament hi ha el convenciment que tenen fonaments biològics (Trehub, 2001).

Estimulats per la conducta de les mares i els pares, els infants imiten les entonacions vocals i a través de la interacció aprenen a reconèixer i a compartir les emocions i el coneixement del món. Els aspectes de la parla de les mares i pares són interpretats emocionalment pels infants; a similars contextos s'utilitzen contorns d'entonació semblants encara que sigui en cultures diferents. Els contorns ascendents atrauen l'atenció dels infants, els contorns suaus i descendents abaten als nens i els contorns secs i plans porten comportaments indesitjables (Fernald, 1991, Papousek, 1995). En general, les mares utilitzen un conjunt de pautes o tonades quan parlen amb el seu fill pre-verbal, i busquen omplir amb tonades les frases verbals, per exemple parlen en forma de pregunta per aconseguir un final ascendent: Que té gana el meu fillet? Vols que et doni menjar ara? Ets tu el meu nen preciós? Vols anar a voltar amb el cotxe? I els infants responen amb sons a aquest tipus de parla, ells prefereixen un so parlat feliç, content que no pas una parla neutre (Singh, Morgan, Best, 2002). De fet, la manera de parlar dels adults als infants d'aquestes edats es caracteritza per un registre agut, un perfil melòdic ascendent, una intensitat mitjana amb sonoritat suau, per la repetició de síl·labes i paraules i per un moviment lent. Aquesta manera de parlar es coneix com a *motherese* en anglès i suscita als nens un interès especial, amb efectes positius sobre la comunicació interactiva (Tafuri, 2006).

Trehub (2002) ha fet una anàlisi del paper de les mares com a mentors musicals dels seus fills en l'entorn de diferents cultures i ho analitza com un fet natural per al qual hi ha una predisposició comú. Les interaccions vocals de les mares i els infants no estan limitades a la parla o jocs sonors sinó també al cant i a la manera com es canta. Les mares d'arreu del món canten de manera regular als seus fills en el període que en tenen cura. Els fets històrics indiquen que l'afecte i l'estima, de les mares, pares, avis, mainaderes sempre s'ha basat en aquestes cançons o cants plens de càrrega emocional, fins i tot s'ha observat en mestres de les primeres edats. La presència d'un bebè sembla influenciar en les emocions dels qui en tenen cura i una de les conseqüències és el cantar amb més expressivitat.

La majoria de les mares tenen un repertori reduït de cançons que canten repetidament als seus fills, fins i tot quan les mares canten les seves cançons de bressol preferides als infants, encara que sigui en ocasions diferents, mantenen el mateix to i el mateix *tempo*; aquesta monotonia que faria potser avorrir a l'adult és la que aporta una certa seguretat a l'infant –una veu familiar, un estil d'interpretació familiar i una cançó familiar-. Tot i així, les mares també ajusten les seves interpretacions per respondre als canvis d'estat dels seus nens produint interpretacions tranquil·les o juganeres, és a dir adequen les seves intervencions a les necessitats dels seus joves oients.

En aquesta interacció, ocupa un lloc especial l'intercanvi de vocalitzacions que apareix cap als 3 mesos i només per un breu període, anomenat "turn-talking" per B. Boysson-Bardies (1999), en el que la mare i el nen es contesten alternativament un a l'altre produint sons vocàlics, el nen comença quan l'adult para donant la impressió d'una conversa. Kaye K. (1986) demostra que la interacció entre la mare i el bebè es caracteritza per l'actuació per torns des de ben al començament. Aquests torns van canviant segons els ritmes de l'infant, comencen molt asimètrics, la mare s'adapta als ritmes de l'infant creant una mena de diàleg. A mida que avança el temps es tornen més simètrics. Aquests diàlegs són al començament basats en el joc cara a cara: mirades, rialles, acaronejaments, gesticulacions facials i petits sons que provoquen la resposta de l'infant. Un cop l'infant comença a pronunciar paraules, l'actuació per torns esdevé quasi perfecta.

En aquests primers mesos el nen es mostra especialment sensible a la melodia, sobretot al registre agut; té una atracció per la veu humana, pel seu to, pel repertori de veus, velocitat o lentitud de la parla. V.Hemsey de Gainza (1964) ens proposa procurar melodies d'amplis contorns i de perfil definit i angulós de cara a despertar el màxim d'entusiasme en els infants.

Els sons que l'infant produeix amb la veu és un dels elements que més ens informa sobre l'estat més o menys plaent del nounat. Si l'adult és capaç d'escoltar atentament, captarà el seu estat corporal i podrà intuir el seu desig ja que l'infant produeix tots els sons vocals connectats amb el seu estat, amb el seu sentir, amb el seu ésser. És clar que hi ha una concordança entre el to muscular i els sons que produeix, de fet sense un to muscular adequat acompanyat del ritme respiratori oportú, la seva veu no podria expressar la riquesa de recursos acústics que ens permet sentir (Malagarriga, 2002).

Aquestes primeres vocalitzacions que es van fent més evidents a partir del 3r i 4t mes desemboquen en el balbuceig, que arriba al seu esplendor cap al 6è o 7è mes, per acabar al cap d'uns mesos pronunciant les primeres paraules.

Segons Fridmann (1988) existeix una fase preverbal, en la qual l'infant va utilitzant en contextos diferents les mateixes estructures rítmiques dels primers crits. A aquestes estructures ella les anomena *proto-ritmes*, i afirma que el primer crit estructura el llenguatge entonat. El llenguatge entonat és la base pel desenvolupament del llenguatge articulat i alhora la base pel desenvolupament de l'activitat musical.

Tots els nens (incloent-hi els nadons sord congènits que no tenen sensacions auditives) comencen a balbucejar en aquest moment. El balbuceig es distingeix per l'aparició de síl·labes, és a dir, per l'alternància de sons consonàntics amb sons vocàlics. Aquest joc continua evolucionant fins els primers mesos del segon any i algunes vegades inclús coexisteix amb les primeres paraules comprensibles. Jakobson ja va formular a l'any 1941 (i sembla que ningú ho ha desmentit) que el balbuceig s'ha de concebre com un exercici aleatori de tots els sons possibles en totes les llengües. L'aprenentatge d'una llengua consisteix de fet en una pèrdua en la selecció d'alguns contrastos i el descuit d'altres que no són pertinents (Mehler&Dupoux,1990). Això sembla que comença cap als 10/12 mesos.

Juntament amb aquest joc d'experimentació i des del primer moment apareixen vocalitzacions clarament musicals, a les que Moog (1976) anomena balbuceig musical. És ell un dels primers en proposar que el balbuceig lingüístic i el balbuceig musical no són exactament la mateixa cosa, el primer es considera percussor de la parla i el segon de l'entonació musical i es produeix com una resposta a la música que el nen escolta. Són unes cantarelles que els nens canten sobre una vocal o amb molt poques síl·labes. En els seus estudis citats per nombrosos articles i llibres de diferents autors va obtenir algunes dades d'especial interès. Moog (1976) va fer una investigació transversal a gran escala de l'experiència musical de l'infant pre-escolar. Va fer escoltar sis tipus de material musical a 50 nens agrupats en deu nivells diferents d'edats entre 6 mesos i els 5 anys, amb un total de 8.000 test. Els sis tipus de propostes eren :

- Tres cançons infantils molt populars.
- Tres combinacions de paraules i ritme (paraules dites de manera rítmica, paraules dites amb ritme canviant i ritmes amb paraules sense sentit).
- Ritmes purs (tocats amb instruments de percussió).
- Música instrumental (Bruckner, cançó popular i melodia dodecafonica).
- Cofonies (quartet de corda distorsionat...).
- Sons no musicals (aspiradora, sons de carrer...).

La metodologia va ser desestructurada i de final obert; senzillament feia escoltar el material sonor als subjectes i observava les respostes. Moog va aconseguir també dades suplementàries de quasi mil pares i va enregistrar subjectes cantant.

Aquest i altres estudis han demostrat que l'atenció dels infants al detall musical és veritablement impressionant. Després de pocs minuts d'escoltar una melodia detecten subtils canvis en les relacions intervàliques o en el ritme. Tot i així sembla que els infants recorden detalls extraordinaris de melodies consonants amb intervals plaents (4es i 5es Justes) i amb ritmes regulars, i pel contrari, recorden menys melodies amb intervals dissonants i ritmes irregulars. Aquesta és una comprovació que també s'ha fet amb adults.

En el seu llibre *The Musical Experience of the Pre-school Child*, trobem essencialment una descripció normativa del desenvolupament musical primerenc, però segons Hargreaves (1998) els resultats, tot i interessants per l'elevat nombre de subjectes de la seva mostra, són subjectius i depenents de l'entorn cultural. Algunes de les fites proposades per Moog ja han estat recollides en aquest capítol.

Qualsevol investigació sobre conductes de nadons ha d'acceptar un marge d'error considerable en la fiabilitat de les mesures de les respostes, així com les múltiples diferències individuals que es poden trobar (Hergreaves, 1998).

### 2.2.1.3. El segon i tercer any de vida

Durant aquesta etapa sembla que els interessos es focalitzin sobretot en l'estudi de l'evolució vocal dels nens, tot i que també es fa esment al control motor i les conquestes de moviment (Moog, 1976; Davidson, 1985, 1994; Dowling, 1984; Gordon, 1990; Tafuri, 2006). Aquestes investigacions ens aporten dades que afegim a aquesta aproximació al desenvolupament de les conductes musicals.

El primer any de vida és el que s'anomena com el de la vocalització de la música doncs passem del balbuceig no musical (precursor de la parla i en els seus inicis sense connexió aparent amb els seu entorn particular), al balbuceig musical (com a resposta a la música que l'infant escolta) i a les cançons balbucejades que posseeixen sons de diferents altures, sobre una vocal o poques síl·labes, però que en realitat no s'assemblen a cap altra música que hagin pogut escoltar els nens, no estan organitzades en cap sistema diatònic, semblen rítmicament desestructurades i les pauses que s'hi troben apareixen en funció de la necessitat de respirar (Moog, 1976).

- Entre els 12 i 18 mesos, les cançons dels nens es basen en altures discontinues i es caracteritzen per *glissandos* produïts per a una sola respiració.

- A partir del primer any, durant el cant comencen a ser actius d'una manera diferent. Ja no produeixen sons tan lliures, sinó que participen a través de la imitació, al començament amb algunes síl·labes, després amb intervencions que augmenten en durada i precisió (Tafari, 2006).
- A partir del primer any, poden picar cops de mans i sovint esdevé un dels primers jocs de coordinació motora.
- Entre 1 i 2 anys les produccions vocals poden començar a ser semblants a petits cants amb altures clarament identificables, amb prolongacions de les vocals i una certa regularitat rítmica. Poc a poc van agafant forma de frase.
- Al voltant dels 14 mesos apareix una nova facultat en la manipulació dels objectes sonors: la de modificar el gest per a observar quina variació es produeix sobre l'efecte (*Reaccions circulars terciàries*, anomenades per Piaget), és una manera de produir una variació en la repetició (Delalande, 2005).
- Cap als 18 mesos, hi ha signes de coordinació entre música i moviment (adequació dels moviment rítmic al ritme de la música) i pràcticament no avancen gaire més fins als 4 anys.
- Entre els 18 i els 24 mesos només un 10% dels nens poden adaptar els seus moviments al ritme de la música (Moog, 1976).
- Abans dels 3 anys és molt difícil que puguin mantenir el *tempo*, només en lapsus curts de temps.
- Als 19 mesos, utilitzen altures discretes que esdevenen intervals. Sembla que els intervals més comuns en les primeres cançons són la 2a Major, 3a menor i unísons.
- Als 2 anys les cançons espontànies consisteixen en breus frases que es repeteixen. Frases amb notes amb altures discontinúes. Les repeticions poden variar d'altura, els nens transporten els seus motius. Cants d'una certa durada, a vegades sense paraules o a vegades sobre síl·labes repetides i amb el temps donen lloc a paraules. A vegades podem



reconèixer algun fragment de cant familiar i a vegades no (cant espontani).<sup>4</sup>

Els cants que fan els nens poden ser classificats en: cants parlats, cants amb altures imprecises i cants amb altures articulades (Davidson,1985,1994).

Moog (1976) va dir que els nens aconsegueixen imitar primer les paraules, després el ritme i després l'altura.

- Cap als 2 anys i mig, els intervals més comuns en les seves cançons són 2a menor, 3a Major, 4a i 5a Justes.
- Al final del 2n any comencen a incorporar en les seves cançons patrons regulars. Es pot trobar certa organització rítmica.
- Als 28 mesos, hi ha una organització rítmica completa (les paraules es centren amb el ritme correcte). A partir d'aquí el contorn correcte i els intervals s'estabilitzen ràpidament.
- Tots els nens poden cantar als 2 anys, i entre els 2 anys i mig i els 3 anys de manera evident.

Els nens, a base de la repetició i la variació van exercitant un control esquemàtic cada vegada major sobre les seves cançons.

- A partir dels dos anys les respostes actives davant la música que Moog (1976) va trobar eren més elevades: els moviments físics augmentaren (balanceig d'un peu, inclinació del cap, moure els genolls).
- Serà a partir dels tres anys que la música i el cant s'incorpora en el joc imaginatiu: els nens són capaços d'escoltar sense necessitat de moure's espontàniament i interioritzen cada vegada més les seves respostes davant la música.
- Els nens de dos i tres anys travessen un moment on es produeix un explosiu avançament de la seva competència comunicativa i també expressiva.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Escoltar enregistrament de l'annex 18

<sup>5</sup> Veurem les etapes d'intel·ligència musical i desenvolupament segons les estadis de Piaget en el capítol 3.4.

Hi ha una observació referida a les cançons primerenques que al·ludeix a la possibilitat que existeixi una cantarella universal produïda pels nens de totes les cultures, (Moorhead y Pond,1978; i Gesell e Ilg, 1943; citats per Hergraves,1998), de fet moltes cantarelles espontànies dels nostres infants es basen en aquesta intervàlica.



La idea dels universals artístics s'ha buscat i ja L. Bernstein (1976) va plantejar la possibilitat que l'ús de les relacions mi/la/sol fos degut a la posició que aquestes relacions tenen en la sèrie harmònica (4t, 2n i 5è harmònic), però encara ara no hi ha proves prou fiables per assegurar la idea d'universals artístics ( Moog,1976; Blacking,1973; Dowling, 1984).

Els investigadors del projecte *Zero de Boston* (citats per Hargreaves, 1998) van proposar el terme “cançó esbossada” per descriure aquests primers esforços per cantar durant el segon i tercer any de vida. La idea és que els nens tenen el concepte bàsic o marc de la cançó sense completar els detalls de les relacions intervàliques precises o de ritme. Aquests *cançons esbossades* tenen la seva analogia amb “*l'home cap-gros*” dels primers dibuixos que revelen una comprensió del contorn de la figura humana, però encara no la dels detalls. Tot i així hi ha nens que als tres anys afinen amb una precisió admirable cançons amb perfils melòdics força complexes.<sup>6</sup>

Durant aquests tres anys passem del primer crit a les primeres cançons; de les primeres trobades casuals amb el so a la producció simbòlica d'aquest so; de l'escolta perceptiva i sensorial a l'escolta afectiva i conscient. El moment en que cada infants arribi a assolir una competència no ens interessa tant com que tingui l'oportunitat d'assolir-la.

<sup>6</sup> Podeu escoltar enregistrament de l'annex 19

### 2.2.2. L'entorn sonor i musical

*“Als grans ens toca guiar i educar els nens el millor possible, procurant que les capacitats de cadascú trobin espais per a créixer, desplegar-se i manifestar-se, i alhora ens toca contemplar com els infants són plens de vida i de saviesa i confiar en ells i aprendre d'ells, convivint-hi amb tota l'estimació i amb tota l'alegria” (Oriol Romaní)*

*“Les nostres oïdes estan alerta davant el desconegut, l'indescifrabable, a la vegada que estranyen allò més familiar. La necessitat de descodificar els significats dels sons i paisatges sonors no familiars ens fa escoltar amb atenció. Pels adults durant un viatge es fa evident que escoltar és una forma de supervivència, un intent d'orientar-se en un lloc nou. Quan ens familiaritzem amb el paisatge sonor d'una nova cultura comencem a sentir-nos més a casa, més segurs”.*

(Bauhaus i estudi sobre el paisatge sonor)

Per a que es pugui enriquir tot el potencial de capacitats musicals enunciades ens cal un entorn suggerent, i provocatiu, hem de poder proporcionar-los diverses oportunitats per posar-los en joc i afavorir situacions en que els nens puguin ampliar el seus recursos comunicatius, enriquir-los, fer-los més complexes, integrar-los i diversificar-los. Els adults haurem de seleccionar contextos, propostes, recursos, obres... per a que els nens puguin imaginar, jugar, vincular-se a altres, interactuar amb objectes i començar a manifestar de manera creativa expressant afectes, imatges i emocions.

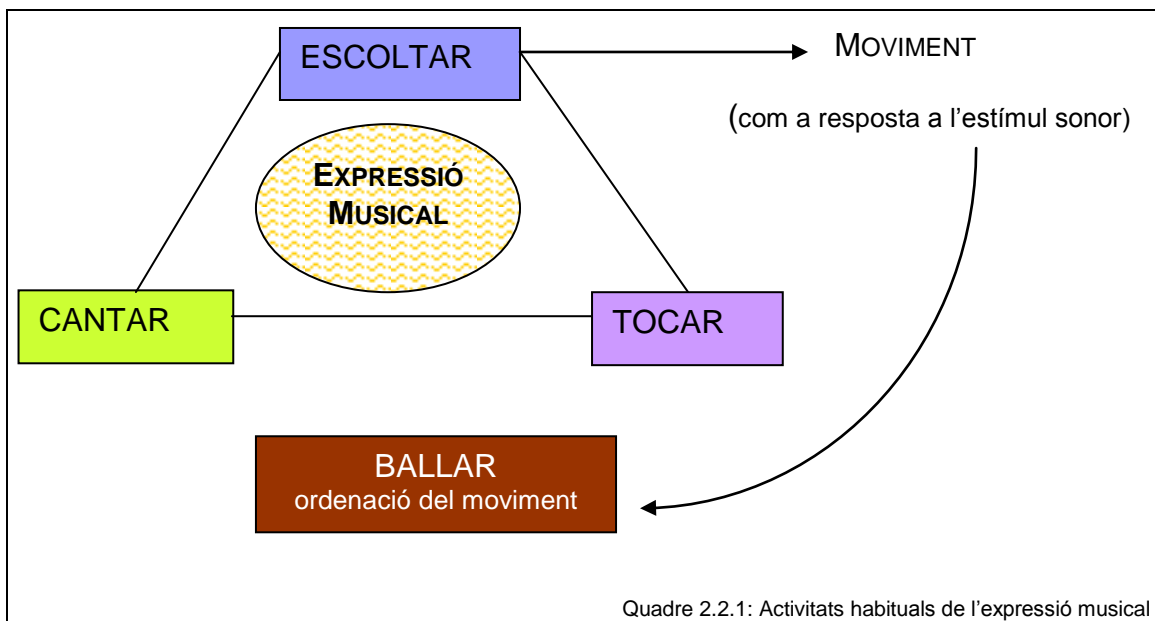
Oferir un entorn ric en oportunitats, vivències, emocions esdevé un dret de la infància perquè entre altres coses hem observat que els als nens els diverteix emetre sons, els atrau el so i descobrir nous sons, es posen contents quan entonen cançons conegudes i es complauen seguin el fil d'una nova cançó. Els agrada que els cantin i s'entusiasmen cantant amb altres, posen moviment a les seves produccions i acompanyen amb el cos l'audició musical, dramatitzen les seves vivències sensibles i les transformen en sons, ritmes i melodies espontànies de la seva invenció, exploren amb la veu, els materials sonors, i cobreixen l'espai amb sons que proveeix del seu propi joc, traslladen l'emoció lúdica a l'emoció musical (Akoschky, 2002).

Un entorn que potenciï les tres dimensions musicals de l'ésser humà (Carré, A. 2001): com a oïdor, com a intèrpret i com a creador. Tot i que semblin grans paraules, els infants es comporten com a tal si se'ls ofereix la possibilitat. Són bons oïdors (com hem vist en el capítol anterior), esdevenen bons intèrprets si

tenen models de qualitat, i són atrevits creadors en la mesura que se'ls animi i se'ls consideri.

És clar que la capacitat musical està present en ells i pot créixer si és atesa i desenvolupada. Cada nen té unes experiències personals acompanyades o desfavorides per la família. A l'escola doncs, hem de procurar-li un entorn ric en experiències, amb estímuls de vivències imaginatives i lúdiques. Però, a més de la família i l'escola, hi ha un altre agent educatiu ja en aquestes primeres edats que és l'entorn immediat, a través dels mitjans de comunicació. Diversos components socials són factors eminentment formatius, és una realitat demostrable que el municipi on es troba la família i la institució educativa conté a vegades un ampli espectre d'iniciatives educadores d'origen i intencionalitat diverses. Tot això afavoreix els aprenentatges permanents i proposa nous llenguatges, pautes d'inserció en l'entorn immediat i l'oportunitat d'ampliar les adquisicions personals i col·lectives (Defis, O. 2006). Des de l'escola caldrà que sapiguem aprofitar els recursos, les propostes de l'entorn per a transformar-les en potencial educatiu.

Oferir un entorn sonor i musical suggerent ajudarà a que s'esdevinguin de manera natural aquelles activitats més habituals que configuren l'expressió musical: cantar, tocar, escoltar. També ballar és una activitat relacionada amb la música, però en un principi el moviment és una resposta corporal a l'estimulació sonora, anirà tornant-se ordenat per a convertir-se més expressiu en la mesura que pugui ésser controlat i dirigit per pròpia voluntat.



Quadre 2.2.1: Activitats habituals de l'expressió musical

Gaudir de situacions riques i de pràctiques estimulants, tant de manera espontània per part de l'infant com en col·laboració amb els adults, és el que ajudarà a construir sabers musicals.

Hem considerat el cant com una de les activitats més habituals de l'expressió musical. Ja hem vist en el capítol de les conductes musicals que l'experiència amb la veu comença molt aviat. Quan parlem de cant entenem doncs tant els jocs de veu (imitació de sons de l'entorn, inventar sons i vocalismes) com les improvisacions melòdiques i la interpretació de cançons.

El joc amb la veu implica: explorar (proven, reiteren, renoven), imitar (imiten sons de l'entorn natural i social: aigua, animals, salutacions, treballs, motors) i inventar (a través del joc i dramatitzacions imiten sons i veus de personatges, sonoritzen accions durant el joc o durant una explicació). Deixar espais d'experimentació vocal és oferir una possibilitat de recerca de la pròpia veu, així com una experiència de coneixement i desenvolupament de l'aparell fonador. Provocar la imitació de sons és ampliar l'horitzó de les produccions pròpies i estimular l'escolta conscient a partir de la percepció d'aquest.

*“Has après a fer l'indi, et tapes la boca i dius aaaaa. També has jugat a repetir el joc de dits ”Aquest és el pare...”<sup>7</sup>*

Molt sovint els jocs de veu són començats per un nen i de seguida s'hi afegixen altres, val la pena escoltar-los i apreciar-ne els diàlegs, les propostes de canvi per part d'un d'ells, l'adaptació d'altres, convertint aquella estona amb una simfonia de veus dialogant de manera improvisada.

Per anar coneixent el so és important trobar-hi adjectius que el defineixin. Els mateixos nens amb les seves produccions ens ofereixen sons de diferents qualitats: secs, dolços, llargs, rugosos, divertits, tranquils, aspres, transparents, aguts, com un xiulet, com un ocell, com un motor. És necessari que els adults adjectivem els sons, l'adjectiu ens fa precisar, conèixer de manera acurada les qualitats que defineixen un so, i en aquesta recerca la nostra escolta es farà més precisa i alhora més àmplia.

<sup>7</sup> Diari personal de l'autora, observació de la seva filla als 9 mesos

*Acabem d'entrar a casa l'Elisabet, i en Dalmau imita el so de la porta en tancar-se : -Aplof-larolof . So d'aquest pany oliosat que va molt fi*<sup>8</sup>

El cant, tal com hem vist en el capítol anterior, comença amb el balbuceig dels bebès i es va desenvolupant i madurant i troba en els nens de dos i tres anys més possibilitats d'acostar-se a l'afinació correcta. El cant entonat es va construint poc a poc amb creixents aproximacions, que primer seran com esbossos, aproximacions al contorn melòdic i poc a poc esdevindran la cançó sencera. Hi ha nens que entonen pocs sons, que necessiten ajuntar-se a la interpretació de l'adult dient algunes síl·labes dels finals de frase, altres són capaços d'afegir-se al cant en algunes frases o paisatge melòdic, i alguns altres que de seguida la cantaran seguida i amb precisió. La necessitat de la repetició és evident, però cal que l'educador sigui ric i suggerent, per no caure en repeticions rutinàries. Caldrà cercar moments i idear diferents situacions per a les repeticions, una cançó que agrada als nens és reclamada i les repeticions a que es veu sotmesa una mateixa cançó és el que anirà configurant els seu repertori, que en la mesura que l'interioritza podrà triar i utilitzar quan vulgui. A partir dels dos anys (alguns abans, altres més tard) hi ha nens que demanen de cantar sols i altres que s'inhibeixen, negant-se fins i tot a cantar en grup. Tot respectant les iniciatives dels nens podem buscar consignes que provoquin als nens a cantar sols: per exemple: qui vol fer adormir a la nina?, qui vol cridar al sol solet que surti?, qui vol despertar al cargol?, o bé a partir d'imatges que ens puguin suggerir una cançó. També a partir de les caixetes de les cançons que amb un element amagat a dins ens ofereixen la possibilitat de fer una relació entre l'objecte que apareix i una de les cançons que coneixem. Intentarem cercar recursos i idear moments que incitin a cantar.

Hi ha nens que de seguida interioritzen les cançons i les utilitzen a la seva conveniència, fins i tot barrejant lletres i melodies; molts nens acompanyen els seus jocs amb aquestes cançons sigui en versió original o amb variacions i adaptacions.

---

<sup>8</sup> Diari d'un pare, observació del seu fill de tres anys

*Un nen de 30 mesos, acosta la cadireta al matalàs, s'enfila i comença a cantar: "Salta, miralta, sino salta hoy saltará mañana". I va saltar al matalàs.<sup>9</sup>*

Una versió multilingüe on barrejar lletra i melodia de dues cançons ben diferents.

Les cançons que cantem amb els nens expressen coses diverses, i convé que també nosaltres al cantar expressem de manera exagerada (mai caricaturesca) la intenció de cada cançó: és diferents cantar *La lluna, la pruna*, que *El tren petitó*, o bé *La barca puja i baixa* que *Ploreu ninetes*.

L'expressivitat remarca en cada cançó el seu caràcter (Akoschy,2002). Podem acompanyar les cançons amb un so, un instrument, podem canviar-ne la intensitat, la dinàmica , el tempo, el to; podem taral·lejar-la, rapejar-la. Els nens, com els adults, reconeixen la tonada per les relacions dels sons i pel ritme, no pel to o el tempo.

Disposem d'un repertori molt ampli, serà responsabilitat de l'educador decidir, i proposar intentant cercar la bellesa, l'adequació, la diversitat. Jocs, danses, cançons amb gest, seran utilitzades per a diferents situacions tant en situacions individuals com col·lectives. També podem incloure cançons més complexes o més allunyades en la nostra cultura que enriqueiran el món musicals dels infants i que també els hi agradarà d'escoltar i reconèixer.

Amb forma de breu resum apuntem diferents propostes que es poden fer amb la veu (Akoschy, 2004):

- L'exploració de sons.
- El coneixement de veus diferents: els companys, les mestres...
- Imitacions de sons de l'entorn natural i social.
- La progressiva pràctica del cant individual.
- La improvisació de cants espontanis.
- L'inici del cant col·lectiu.
- L'elecció de sons de la veu i cançons: gustos i preferències.
- La cura de la veu.

<sup>9</sup> Observació feta durant el curs 2006 en el sí d'un assessorament a l'EEI Parc de la Pegaso.

L'altre gran proposta en aquesta edat és la de brindar estones a la producció de so (tocar) amb material d'ús quotidià, objectes sonors i instruments.

Oferir possibilitats d'explorar materials quotidians i instruments musicals adequats a les seves possibilitats, avançant en la seva capacitat de produir sons per mitjà de diferents modes d'acció, controlant el seu moviment i portant-lo a la recerca del so que ell vol, el conduirà a conèixer nous materials, nous sons, fer-ne diàlegs amb altres, simbolitzar escenes, acompanyar les seves cançons o músiques enregistrades. En definitiva passar de l'exploració més sensorial fins a la interpretació més simbòlica.

Explorar, imitar i inventar també seran accions que farem amb el material sonor. El material amb el que els nens interactuen va augmentant a mida que ells creixen; picar, entrexocar, sacsejar, rascar, fregar qualsevol material que troben ( superfícies, objectes, pedres, tapes, pots, ampolles, envasos plens, claus, papers, cartrons, vidres, radiadors, tubs, objectes sonors que els adults proposem) utilitzant els dits, les ungles, culleretes, pals, baquetes esdevé una de les seves activitats preferents.

Amb aquestes exploracions es van adonant que els materials sonen diferents i poden anar fent les seves hipòtesis i comprovant-ne els seus resultats: sons que ressonen, sons secs, fluixos, sons rars, atractius, vibrants. Des de l'escola podem ampliar i organitzar les experiències amb els alumnes amb algun criteri concret: un dia sons metàl·lics, o de fusta, o sons del paper. Es poden concentrar experiències en el material o en la manera com aconseguir el so (l'acció), també això ens acostarà a la manipulació dels instruments ja amb més cura.

El mestre caldrà que seleccioni amb cura el tipus de material que ofereix als nens, i que triï el moment més adequat per a l'activitat. Cal assegurar-se que hi haurà material per a tots; algunes vegades tots tindran el mateix, altres es poden fer subgrups o diversificació de material. En el cas d'explorar i conèixer un sol instrument (un bombo, un yambé...) caldrà pensar en la dinàmica i en la capacitat d'espera dels infants. També és important escollir l'espai adequat a cada activitat, si es preveu que pot haver-hi un volum de so fort convé potser sortir a l'aire lliure on el so no reverbera, si necessitem concentració i atenció potser caldrà un espai més íntim.



L'espai, el temps i les activitats proposades seran decisives per a les seves descobertes. Amb la manipulació de material sonor i els instruments podem fer (Akoschky, 2004):

- Exploració sonora de materials, objectes quotidians, joguines...
- Exploració sonora d'instruments convencionals.
- Avançar en els diferents modes d'acció per a la producció del so.
- Avançar en l'execució individual.
- Adequació creixent en l'ús d'instruments en els acompanyaments de cançons i músiques.
- Començar amb l'execució col·lectiva.
- L'elecció de sons i instruments: gustos i preferències.
- La cura dels instruments.

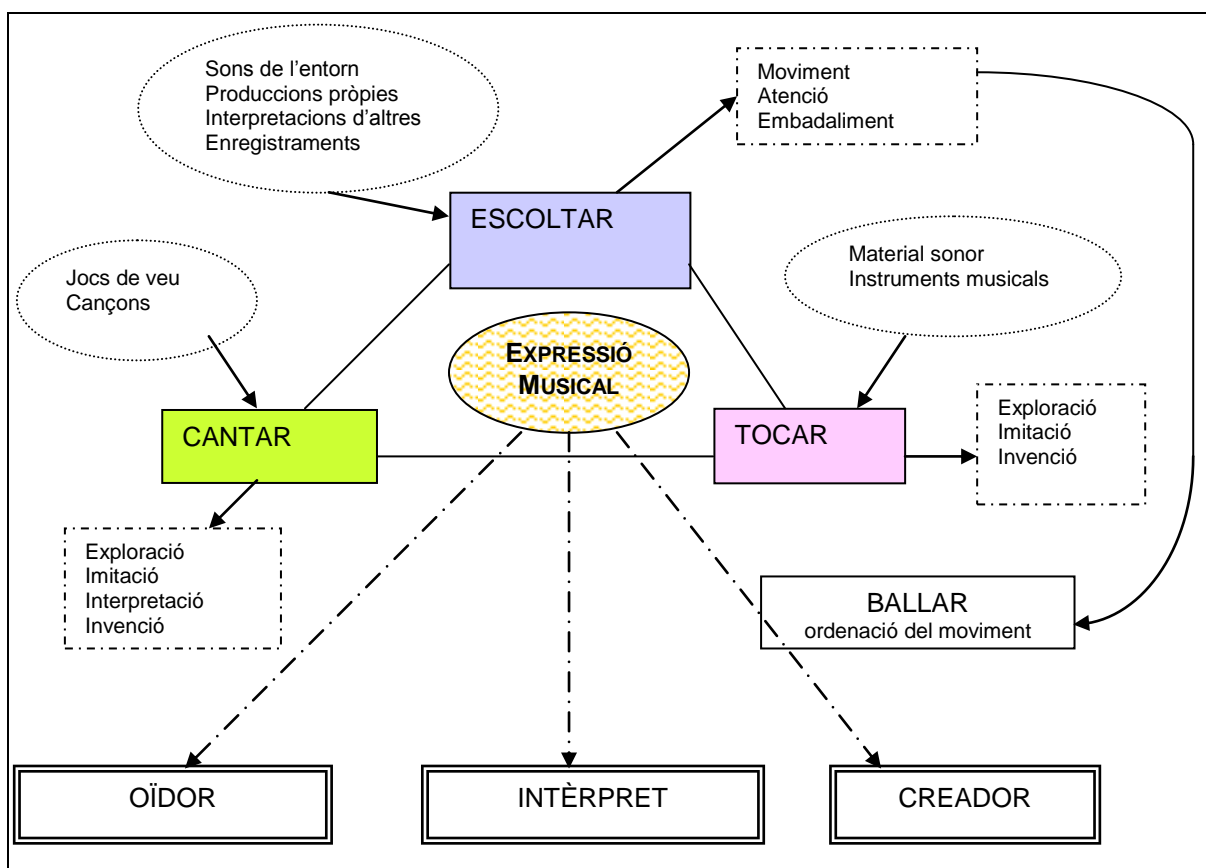
Com a tercer vèrtex del triangle que hem proposat (veure quadre. 2.2.1) trobem l'escolta. Ja hem vist en el capítol anterior la importància de l'escolta en els primers anys de vida, la percepció sonora ens informa del món en què vivim i la percepció musical incideix en el món emocional. Els nens escolten, però com? quan i quant? Quines condicions són necessàries? quin entorn afavoreix l'escolta?.

Els nens escolten allò que els interessa (Delalande, 1984), estimular l'escolta en directe de les produccions d'altres (els seus companys, la mestra...), escoltar les seves pròpies produccions, els sons de l'entorn o les músiques que puguem oferir anirà configurant el seu arxiu sonor amb experiències variades i contrastants.

La resposta del nen davant de l'escolta és sovint amb moviment corporal, altres vegades d'atenció i embadaliment o bé fent alguna activitat silenciosa. Tres modalitats que sovint coexisteixen i que es complementen (Akochky,2004).

Les respostes també dependran de diferents factors: el tipus de grup i les seves experiències prèvies, la durada del fragment, l'espai físic, la qualitat del material sonor o de l'enregistrament. L'observació sobre aquestes respostes ens guiarà l'oferta que podem anar fent.

Volem completar el quadre 2.2.1 afegint-hi els estímuls de l'entorn, les respostes de l'infant i la relació amb les dimensions musicals.



Quadre 2.2.2: Activitats habituals de l'expressió musical relacionades amb els estímuls de l'entorn i les dimensions musicals de l'ésser humà.

Per acabar aquesta aproximació a l'entorn sonor dels infants, hem de tenir en compte la informació que ha rebut i rep de la família i de les experiències que tant des de l'escola com de la pròpia família se li proporcionin de l'oferta cultural i social del seu entorn.

La importància de l'estimulació dels pares o de l'entorn familiar és obvia, Papousek (1995) va analitzar les interaccions entre els nadons i els pares, hi va observar tres aspectes de la comunicació verbal que responen a una base comuna:

1. Els sons que intercanvien els nens amb els adults: pares i nens comparteixen un alfabet prelingüístic; és un codi fet d'elements bàsicament musicals: altura, melodia, ritme, intensitat, accentuació, timbre. Tots aquests elements es troben en els jocs d'imitació vocal. D'aquesta comunicació entre pares i nens és difícil saber qui pren la iniciativa, qui estimula o bé quins dels dos ha estat més protagonista,

però és segur que estimula la creativitat dels implicats. En propostes riques aquest alfabet prelingüístic pot anar acompanyat d'expressions i moviments que contribueixen a enriquir les respostes.

2. Les paraules i formes musicals pròpies de la cultura que els pares posen a l'abast dels nens: rodolins, jocs de paraules, melodies i cançons. Els infants hi reaccionen i això mateix estimula i encoratja a l'adult. Els materials que els pares posen a l'abast del nen són el que els pares utilitzen de forma més personal, essent propis del seu llenguatge matern. És així com els infants entren en contacte amb les formes de comunicació sonores de l'entorn social.
3. La producció i la percepció dels sons vocals s'acompanyen de contactes corporals: formes tàctils, moviments, gestos i expressions que expressen el ritme i la dinàmica. Formen part d'aquesta proposta els jocs de falda i les moixaines.

A partir d'aquesta estimulació, els nens assimilen i interioritzen paraules i melodies que després diran o interpretaran. De fet aquestes interaccions també es donen en el sí d'una escola bressol i per tant se sumen a les experiències familiars.

En definitiva l'adult ha de saber proposar situacions i pensar en les seves intervencions de manera que doni seguretat als infants i els convidi a expressar-se i investigar sobre les seves pròpies produccions.

Oferir vivències d'art ens introdueix a la dimensió estètica de l'existència, a la capacitat de meravellar-se, a la revelació de l'existència poètica, amb la sorpresa i l'èxtasi (Morin, 2001).

### 2.2.3. La música vehicle de comunicació emocional: interacció infant-adult

*“La música antes que nada es energía.  
La música llega y pega adentro de uno,  
rebota mil veces y luego sale, tal vez  
transformada en movimiento, en sonrisa o  
buen humor”*  
(V. Hemsy de Gainza)

És per a tots sabut que les relacions afectives sòlides i estables són necessàries pels infants, i diríem per a tots els éssers humans, però a més pels petits aquestes relacions comprometen el creixement, la salut física, emocional, social i intel·lectual. La interacció emocional, el recolzament, l'afecte i la calidesa ajuden a l'evolució adequada del sistema nerviós central dels infants. I encara més, les interaccions emocionals constitueixen els ciments no només de la cognició, sinó de la majoria d'habilitats intel·lectuals posteriors, incloses la creativitat i el pensament abstracte (Brazelton, 2003).

El que propicia el creixement, la maduració i la capacitat per pensar i raonar, en el sí d'una cultura, és el diàleg primerenc amb claus emocionals i no els estímuls cognitius. Ambdós desenvolupaments, l'emocional i l'intel·lectual, depenen d'unes relacions riques i profundes durant els primers mesos de vida i la investigació neurocientífica continua donant resultats que confirmen aquest procés ( Greenspan, 2005).

L'afectivitat es desenvolupa abans que el control motor, de fet cada etapa de creixement cognitiu va precedir d'una etapa emocional de l'esfera afectiva, prèvia a les interaccions amb el món físic. Als vuit mesos el nen sap llançar una joguina, però a senyalitzar el plaer i la tristesa n'ha après molt abans.

La meitat del temps que el nadó passa despert ha de dedicar-se a la interacció, de fet la major part del temps en que el nadó està despert hauria de dedicar-se a facilitar l'exploració del món per mitjà de la interacció cara a cara amb un o més adults (Brazelton, 2005). El contacte físic, les mirades, la companyia, la parla, els jocs són font inigualable de riquesa pel creixement de l'infant.

La interacció pot esdevenir un potent diàleg entre dos, quan la mare agafa el seu nadó en una posició còmode i l'abraça, el nadó s'emmotlla al seu cos. Si

estrenyem a l'infant més a prop el nadó s'arrauleix amb més força i s'ajusta al cos de la mare; són respostes que la mare llegeix com: *Hoestic fent bé*, (Brazelton i Greenspan, 2005). La interacció fa que les respostes es donin en els dos sentits, si la mare s'inclina per a xiuxiuejar a l'oïda del seu fill i l'infant es gira cap al so i busca el rostre de la mare, la mare se sent feliç, si el nadó plora i la mare l'agafa, li parla, el toca i el petit es calma tant un com l'altre senten l'emoció d'haver fet allò correcte. Són situacions plaents per ambdós.

La música des de sempre ha aportat molts recursos a aquesta experiència:

*Les moixaines*: dolces carícies acompanyades de jocs de paraules o cantarelles, són un mitjà idoni per a la comunicació entre adults i infants. Nascudes de la naturalitat i de l'impuls natural de les mares per amanyagar al seu fill i aportar-li tendresa però també coneixement: tocar les galtes, el nassiró, els peuets.

*Les cançons de bressol*: melodies relacionades amb un *tempo* i uns ritmes tranquil·litzadors, recolzats amb lletres repetitives com *no-ni-no*, o bé senzillament *oooo*, altres amb lletres suggerents que les mares canten per invocar el son del fill, o cançons robades al folklore que la mare troba que poden ajudar al seu fill a agafar el son.

*Els jocs de falda*: tots aquells jocs que es fan amb l'infant assegut o dret a la falda, quasi bé sempre de cara als grans, on la comunicació cara a cara és evident i la cura en com agafem l'infant també. Les propostes poden ser molt riques i variades, però sempre tenen com a finalitat la interacció. Salts, balanceigs, tirades enrere, massatges a diferents parts del cos són habituals en aquests jocs on moviment i so es troben per a fer viure a l'infant una rica estona d'emoció. Tots ells s'acompanyen de cançons, on la melodia i la lletra han sorgit de l'espontaneïtat del torbament entre mares, pares, àvies i fills o néts.

*Les cantarelles*: curtes i senzilles melodies que acompanyen les paraules. A vegades són divertits jocs de paraules sense gaire significació, però que tenen la gràcia de fer rodolins o de ser eufòniques. Altres són frases allixonadores, de coneixement de l'entorn, o bé fruit de la improvisació del moment relacionant el contacte físic o per fer sentir la presència de l'adult quan

no es pot tenir el nadó en contacte directe. També podem entendre per cantarelles els taral-lejos o canturrejos que l'adult fa per a fer-se present a prop de l'infant.

Totes aquestes propostes provoquen reaccions a l'infant i amb les seves respostes els adults ens sentim, a l'hora, provocats. Aquest diàleg és un perfecte vehicle de comunicació emocional que les educadores de les escoles d'educació infantil aprofiten en èpoques d'adaptació o en situacions de conflicte. També, i molt important, per crear amb els diferents nens moments individuals de vivències afectives.

S'ha comprovat que els somriures del nadó augmenten quan se'l somriu, i les seves vocalitzacions també augmenten quan se'l respon. De la mateixa manera els seus taral-lejos, les seves melodies s'enriquiran amb les nostres provocacions. Les vivències musicals són viscudes pels infants com experiències emocionals de gran força i deixen empremtes per sempre, en etologia es coneixen com encunys (Lorenz, K, 1986). He vist gent gran, amb demències importants, que reaccionen a les cançons de bressol que els hi havien cantat de petits o les cançons de la primera infantesa.

Les exploracions sonores que fa l'infant si són acollides, respostes i valorades seran el motor de noves conquestes. Si som capaços de respondre i interactuar amb propostes sonores nostres augmentarem les ganes d'explorar del propi infant.

Els contactes emocionals activen moltes àrees de l'encèfal, el sistema afectiu al complet està actiu, es ramifica per tota l'escorça i s'estableixen connexions amb el sistema visual, auditiu i espacial, de manera que les experiències emocionals creen molta més síntesi (Greenspan, 2005). Quan repetim alguna cosa de les que fa el nadó, estem nodrint ambdós sistemes de retroalimentació, és com si diguéssim: "El que acabes de fer és fantàstic". Les mares, i per expansió els adults que tenen cura dels infants, que respecten la iniciativa dels bebès es converteixen en un estímul molt valuós per al desenvolupament del seu ego (Brazelton, 2005). Els infants necessiten que se'ls faci cas.

En el marc de l'escola necessitem partir d'algunes premisses que ens ajudin a entendre a cada infant i crear espais adequats a cada situació. Segons

Brazelton (2005) per a què el sistema educatiu i el professorat s'assegurin el domini dels processos bàsics (lectors experts, bon pensament espacio-visual, capacitat avançada de solucions a problemes abstractes), per a un bon aprenentatge són necessaris sis plantejaments bàsics:

1. *Entendre la unicitat de cada infant:* les experiències determinen en gran mesura el que s'aprèn. Els infants es diferencien en el grau de domini de les capacitats i per tant necessiten pautes úniques i programes educatius basats en les diferències individuals de cada nen, de la seva família i al seva comunitat.
2. *La col·laboració entre famílies i educadors.* Plantejar en col·laboració analitzar de manera conjunta el desenvolupament, el funcionament i el perfil de l'infant. No calen entorns d'aprenentatge diferents per a cada infant, ells poden aprendre junts i potenciar-se. Mòduls flexibles, aportació de diferents àrees i creure en la capacitat d'interacció i diàleg entre tots els membres de la societat educadora.
3. *Aprendre per mitjà d'interaccions emocionals dinàmiques:* El pensament abstracte es compon de dos elements, per una banda les experiències emocionals significatives amb els demás i amb l'entorn físic i social, i per l'altra la capacitat per a reflexionar i classificar les interaccions i generalitzar sobre la base d'aquestes experiències.
4. *Entendre que no hi ha d'haver lloc per al fracàs:* Cal considerar el progrés en funció del punt de partida, cal que cada infant accepti i trobi un model que l'ajudi a aprendre, hem de trobar el camí per a cada u.
5. *Formació de grups petits:* Per Brazelton és molt important l'atenció individualitzada i la relació que s'estableix entre el mestre i l'infant, per això calen grups molt més reduïts dels que tenim ara. Per poder aplicar un mètode basat en les diferències individuals cal reduir els grups per a potenciar al màxim els diferents nivells d'aprenentatge.
6. *Dedicar més temps cada dia a les capacitats bàsiques:* Entenem per capacitats bàsiques són aquelles que ens han de permetre rebre i comprendre la informació, comunicar-nos i pensar. Això inclou: el

processament auditiu (capacitat per captar i entendre el que s'escolta), el processament espacio-visual (capacitat per captar i entendre el que es veu), la modulació sensorial (capacitat per a processar informació i reaccionar de manera adequada amb els cinc sentits), la planificació i seqüenciació motora (capacitat per a organitzar i seqüenciar accions i pensaments.)

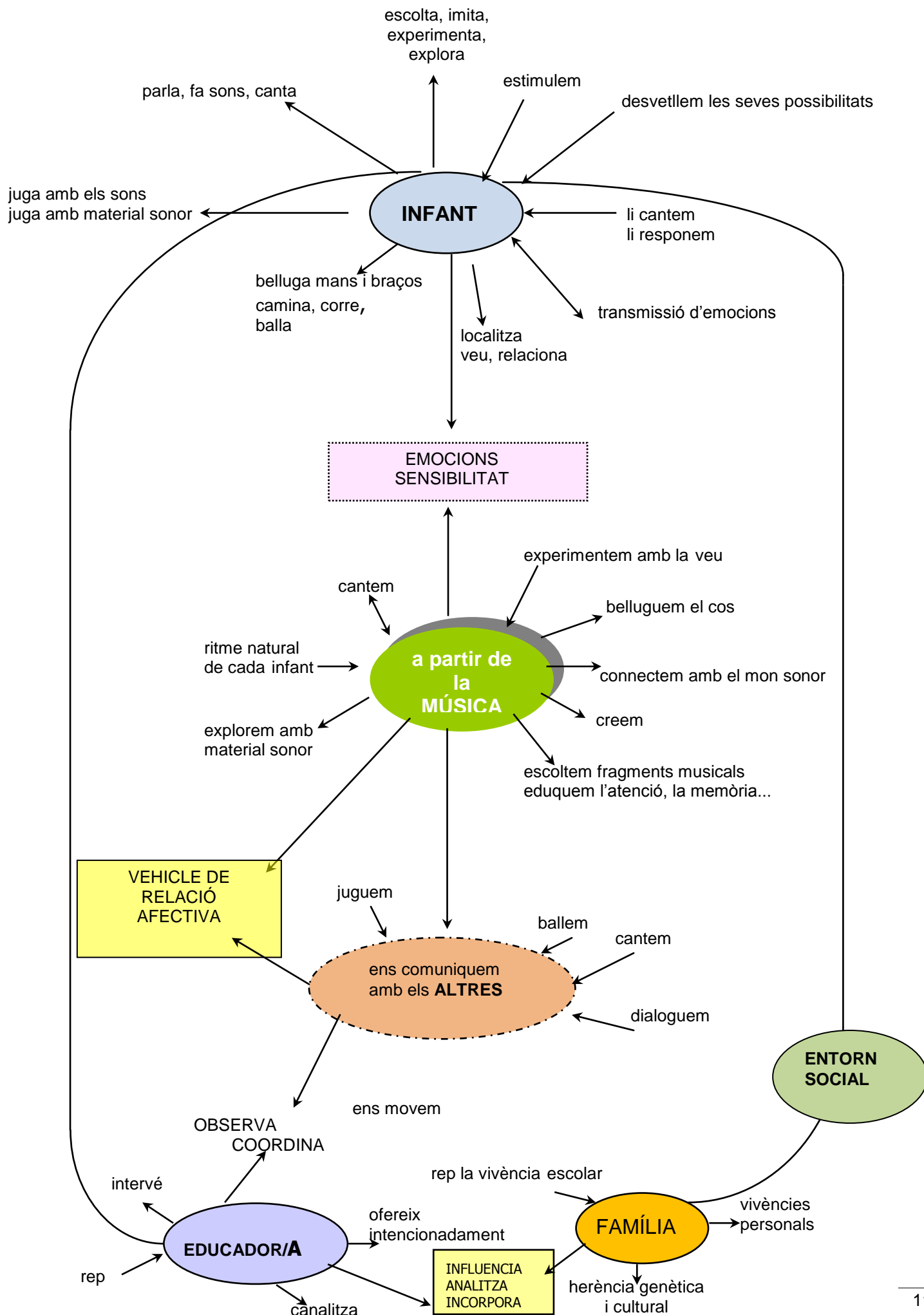
Totes aquestes capacitats es comencen a construir en les primeres edats amb les experiències que cada infant pot tenir. Hi ha nens que aprenen més de manera solitària, altres necessiten l'adult de manera continuada, però molts necessiten atenció individual per a aprendre. Partint de la base que cada nen té el seu propi ritme per a dominar aquestes activitats de desenvolupament, forçar el desenvolupament en qualsevol de les seves etapes pot en realitat enrederir-lo: el cost és molt gran quan construïm sobre una base inestable.

La música, entesa com en el sentit que li hem donat en aquest estudi aporta molts moments, de vivència individual o col·lectiva que despertaran en l'infant aquestes competències, sobretot si en primer lloc és entesa com a vehicle de comunicació emocional.

Exposem a continuació un mapa d'interaccions entre l'infant, la música i l'entorn més proper – família, educador/a, i medi social -.



Quadre 2.2.3: Interacció: infant, música i entorn



## 2.3. SOCIOCONSTRUCTIVISME, DIALOGUISME I TRANSDISCIPLINARIETAT

*“Caminante no hay camino,  
se hace camino al andar”*  
(A. Machado)

*“No ensenyeu mai a un infant res que pugui aprendre per ell mateix”*  
(L. Malaguzzi)

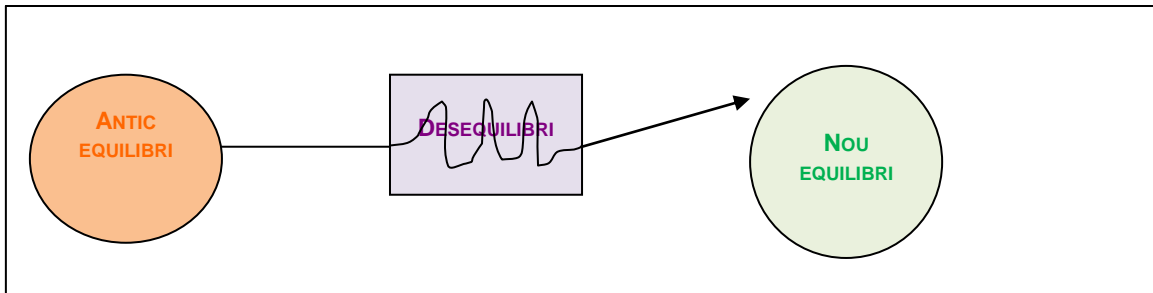
### 2.3.1. Socioconstructivisme

*“El que no existeix en l'entorn  
no es desenvoluparà en l'infant”*  
(Suzuki)

*“Ningú pot ser feliç tot sol”*  
(R. Follerau)

El nostre projecte se sustenta sobre els conceptes del constructivisme social i la transdisciplinerietat, i per aquest motiu volem dedicar un espai a la contextualització d'aquests pensaments.

La teoria socio constructivista parteix de les aportacions de l'estudi de Piaget (1970) sobre el desenvolupament cognitiu de l'individu. Piaget planteja que la manera de conèixer el món no es deu a la suma de petits aprenentatges successius (com fins al moment es pensava) sinó que es realitza a través d'un procés anomenat *equilibració*, en el qual es desenvolupa l'aprenentatge quan l'individu s'enfronta a una situació de desequilibri cognitiu, produïda perquè hi ha una confrontació de les nostres idees sobre la realitat i el que realment passa (*conflicte*); i allà succeeix un procés de busca de respostes per establir l'equilibri necessari en la ment (*reequilibri*).



Quadre 2.3.1: Procés d'equilibració

Aquest plantejament conegut com constructivisme, entén que el coneixement es construeix a mesura que l'aprenent interactua amb l'entorn, tot el que veiem, sentim o toquem es posa a prova amb allò que ja sabem i, si encaixa pot donar lloc a un nou coneixement que es consolidarà en el moment en què el reutilitzem en una altra situació. La perspectiva constructivista veu a l'alumne implicat activament en el seu aprenentatge i busca que l'alumne pugui analitzar, investigar, col·laborar, compartir, construir i generar basant-se en el que ja sap. També afirma que l'aprenentatge és especialment efectiu quan es realitza compartint-se amb altres, ara bé el desenvolupament psicològic des del constructivisme s'havia concebut de manera tradicional com un procés individual que passava dins del subjectes amb una total independència dels factors externs.

El constructivisme social prové de la corrent constructivista i entén que l'ésser humà és un animal social que només creix com a individu en el sí d'un grup i manté que el fet d'estar immersos en una cultura ens fa aprendre a formar-ne part (Queralt, 2006). Vetlla per un grup social que construeix el seu aprenentatge uns amb els altres, creant en col·laboració una cultura del compartir continguts i significats. L'aprenentatge el construeix cada aprenent quan contrasta les seves idees amb les dels altres a través del diàleg.

Es considera a Schültz (1974) com el pare del constructivisme social que postula que la realitat és una construcció humana depenent del significat que donem les persones a les nostres accions. Són els actors socials que donen sentit a les seves accions. Els nens i les nenes van construir la realitat a partir de l'assimilació del món que els envolta i es van desenvolupant cognitivament a partir de l'adaptació dels esquemes pre-existents a noves situacions.

Mentre que en el constructivisme el centre és el nen davant si mateix, generant processos de producció en el seu aprenentatge, en el socioconstructivisme el

centre és la interrelació entre l'infant, els altres i la cultura, establint aprenentatges com a conseqüència del seu desenvolupament i en relació als altres.

Aquest enfoc socio-cultural neix de les investigacions fetes per L. Vygostky (1978) que emfasitza la influència dels contextos socials i culturals en l'aprenentatge després d'un procés d'interrelació de l'individu amb el medi i destaca que tota forma de pensament és social, i que l'aprenentatge és una internalització de la interacció social que es dona primer entre individus i després dins d'un individu.

El socioconstructivisme pel seu enfoc dialèctic-contextual i relativista, subratlla la importància de la interacció amb els demés i del compromís amb l'entorn com a base de l'aprenentatge significatiu (Cabreró,1993, Aznar,1999).

L'escola i encara més l'aula, és un espai de diverses interaccions en les que conviuen principis, actituds i accions tant dels mestres amb els alumnes com entre els alumnes i entre els mestres. D'acord amb aquestes tendències educatives l'escola ha de ser un espai de participació democràtica sensible al que passa al món, on s'afronten els conflictes analitzant-los de manera crítica, tractant de comprendre les seves causes reals des d'una perspectiva global e intercultural adoptant compromisos per actuar en la resolució (Luque, 2000). Tot això requereix d'una cultura de diàleg entre els diferents actors, en un clima de tolerància i convivència respectuosa als diferents modes de pensar i ser (Fernández, 1999).

Una classe d'escola bressol és un espai idoni per a que es doni una pràctica de constructivisme social, sobretot per la facilitat en que es propicien els processos d'interacció i de participació. Crear espais de confiança i seguretat on l'aprenentatge es fa a partir de l'experiència, de la relació entre els infants i amb els adults. En aquest sentir els principis de les propostes educatives de Reggio Emilia, recollits per C. Giudili i S. Burshan (2006), ens tornen a remarcar que tots els nens tenen la preparació, potencial, curiositat i interès per establir relacions i involucrar-se en les interaccions socials, construint el seu aprenentatge i negociant amb tot el que l'ambient els brindi. L'educació ha d'enfocar-se a cada nen, però no considerar-los aïlladament, sinó en relació amb la família, altres nens, mestres, ambient de l'escola, comunitat i societat en

general. Cal reconèixer els drets de la infància i considerar als pares com un component essencial del mateix projecte de l'escola.

Es tracta de reconèixer a l'altre involucrat en les nostres accions. Poder disposar d'un espai amable i acollidor que propici encontres, comunicació i relació; disposar d'unes estructures, materials i activitats; considerar el sentit propi del temps en els nens i respectar el seu ritme personal, animen a l'elecció, a la solució del problema i a nous descobriments dins del procés d'aprenentatge. Els mestres esdevenen aprenents, observen i escolten als infants. Entès així, el paper del mestre exigeix investigació i aprenentatge continu, que es porta a terme al costat dels infants. A partir de l'observació dels nens en activitat, fan eleccions al voltant del que cal oferir i com sustentar-los en la seva exploració i aprenentatge.

### 2.3.2. Aprenentatge dialògic

*“Fins llavors mai ningú no m'havia ajudat a plantejar-me les preguntes adequades perquè les respostes em fossin d'alguna utilitat”*  
(Màrquez, E. 2006) *La decisió de Brandes.*

*“En la sesiones de diálogo se aprenden muchos más contenidos tradicionales que en las clases tradicionales”*  
(Flecha, R. 1997)

A finals del segle XVIII, les persones decideixen que poden governar els seus propis països i les seves pròpies vides, és el final del despotisme, i les monarquies absolutes són canviades per democràcies. Al segle XIX neix la consideració del coneixement científic com a defensa d'un mateix; calen veritats demostrables, amb la Revolució Industrial desperta la burocratització i neix la figura de l'expert que decideix el que és bo, amb un enfoc egocèntric i de valors paternalistes. És en aquest context i com a conseqüència de la modernitat tradicional que sorgeixen les ciències socials i educatives.

Cap a finals del segle XX amb la transició de la societat industrial a la de la informació, entren en crisi la burocratització i les autoritats tradicionals de la modernitat. Aquest pas d'una societat a l'altra ha implicat enormes canvis no

només en l'àmbit econòmic, sinó a la societat en general. El desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) ha tingut influència a tots els espais de les nostres vides, des de la producció industrial fins a les pràctiques quotidianes (Flecha; R,1999).

L'arribada de la societat informacional va anar acompanyada, en una primera fase (des de 1973 fins 1995 aproximadament), d'un procés de polarització o dualització social que accentuava enormement les desigualtats socials, ja que s'establí una enorme *escletxa digital* (Elboj et al. 2002) entre les persones que no podien accedir a les TIC i les que sí tenien recursos per fer-ho. El sistema educatiu, va promoure aquestes desigualtats intentant adaptant-se a les necessitats dels individus, però remarcant les situacions de desavantatge, marginació o exclusió (Flecha, R,1999)

La segona fase de la societat de la informació, en la que ens trobem ara, ha frenat una mica aquesta tendència, bàsicament buscant nous mercats en sectors o països exclosos fins el moment i provocant una societat de la informació per a tothom.

L'escola no pot continuar essent la mateixa que a la societat industrial, quan el professorat, com a dipositari dels sabers culturals i de la informació rellevant, traspassava aquests continguts a un alumnat que no disposava de cap altre via per accedir-hi. Les TIC han posat tota aquesta informació i encara molta més a l'abast de tothom, l'alumnat ja no necessita que se li transmetin uns coneixements inaccessibles, sinó recursos per a gestionar, seleccionar i analitzar de manera crítica tot el volum d'informació al que pot accedir i que sigui capaç de sobreviure en un món complex, d'incerteses i de models poc estables.

Davant de la crisi de la modernitat hi ha fonamentalment dues postures: el postmodernisme i la modernitat dialògica, que poden semblar antagòniques, però que enfrontant-les i comparant-les ens poden aportar visons i solucions que ens ajudin a les noves propostes. El postmodernisme proclama el fi de la modernitat i el fi de les ciències socials. El pensament postmodern manté que no existeix la veritat universal, res té autoritat sobre el que és veritat i per tant no calen ciències per a descobrir una veritat no existent. Un dels grans representats d'aquest pensament és Foucault (1978). Per altra banda les teories

dialògiques denuncien la reacció antimoderna argumentant que l'èmfasi postmodern en el subjectivisme en lloc de la intersubjectivitat obre lloc a postures relativistes i per tant a l'immobilisme. (Freire, 1997; Habermas, 1989), i proposen una alternativa que supera la modernitat reorientant la proposta original a través d'un marc dialògic. Així les ciències socials orientades vers el canvi social prenen el camí de la modernitat dialògica, que també qüestiona les autoritats tradicionals reorientant els objectius i metodologies de les ciències socials. Aquesta transformació social porta i inclou el diàleg i la capacitat de dialogar. "El diàleg és inherent a la natura humana" (Freire, 1997).

El pas cap a una modernitat dialògica es caracteritza per un gir a partir del qual es transformen les relacions entre les persones i es basen, cada vegada més, en el diàleg igualitari. Tant P. Freire (1997) com J. Habermas (1989) proposen la transformació social per mitjà de la promoció de les relacions basades en un diàleg igualitari. Mentre que Habermas (1989) desenvolupa una teoria encaminada a la radicalització de la democràcia per mitjà de la racionalitat comunicativa de la gent, Freire (1970-1997) es centra en la importància de la democratització per mitjà del diàleg, ell considerava que el diàleg era el mètode essencial per a l'educació. El diàleg constant amb el mestre i la reflexió constant de la seva acció són fonamentals en una educació de qualitat. Utilitzava el diàleg com a vehicle per a la transformació social: la conscienciació de l'altre es dona a través del diàleg. Freire defensa el poder transformador d'una pedagogia dialògica contra aquells que mantenen que l'educació únicament reproduïx les estructures del poder. Per altre banda, encara que mai menciona el terme dialoguisme, Vigostky (1978) afirma que la potencialitat està desenvolupada per mitjà de les interaccions socials.

Els canvis socials ens situen, en terrenys tant personals com comunitaris, en un món en el que ja no hi ha evidències. Les decisions requereixen una veritable comunicació entre persones que busquen arribar a acords en les seves relacions a través del diàleg. La crisi de la modernitat tradicional que ens dirigia a una vida més segura i més còmode a partir del coneixement i el progrés, dona pas a la societat del risc, en la que ens hem d'afrontar, amb una actitud de càlcul a les diferents possibilitats d'acció que tenim a cada moment (Beck, U. 1998). En un món on hi ha tants models familiars, incertesa de futur i

resolucions de vida tan diversa que necessitem estar educats en aquesta incertesa, en el dubte, però també en la capacitat dialògica, en les negociacions, en la solidaritat. Ens trobem i ens trobarem contínuament fent balanç, reflexionant en una disposició d'anàlisi i presa de decisions constant. El procés d'elecció i de risc al que estem sotmesos, no pot sustentar-se en les referències familiars, culturals i de context i cal buscar noves opcions o solucions en el diàleg (Elboj, et alt, 2002).

Les teories educatives d'orientació dialògica es basen en el diàleg entre tots els agents de la comunitat educativa per a buscar nous mètodes més eficaços que superin els enfocos estructuralistes i postmoderns que no creuen en el canvi. El gir dialògic ens obre noves possibilitats per a la transformació social, la convivència pacífica entre cultures, els somnis i la utopia (Elboj, et alt. 2002). El diàleg dins de la pràctica educativa incrementa l'aprenentatge de coneixements i desenvolupa dues habilitats que s'anomenen la intel·ligència pràctica, tot allò que aprenem fent i la intel·ligència cultural que ens permet utilitzar els coneixements i habilitats que tenim en qualsevol situació de diàleg, presa de decisions, així com la capacitat de desenvolupar nous coneixements i crear significació a través de les interaccions (Elboj et alt. 2002, citant recerques del Centre de recerca Social i Educativa, CREA). És a partir del diàleg reflexiu que es pot provocar més aprenentatge instrumental i més solidaritat que amb l'ensenyament tradicional o la individualització del procés (CREA, 1999). Una de les propostes de l'aprenentatge dialògic són les comunitats d'aprenentatge: aules amb més adults, professors, col·laboradors, treball amb iguals, recolzament entre tots per avançar en el diàleg. L'aprenentatge dialògic no s'oposa a l'instrumental, sinó que evita que els objectius i procediments siguin decidits al marge de les persones, situant-lo dins el marc dialògic. Com apunta Latorre (2003), els procediments de l'aprenentatge dialògic es basen en:

- L'aprenentatge s'organitza de manera oberta i flexible.
- S'aborden tots els aspectes del procés educatiu.
- Es realitza en una relació d'horitzontalitat. S'organitzen grups interactius de manera que comparteixen els objectius, els recursos i els rols. Tots els alumnes s'assumeixen com importants i es dissenyen feines de recolzament pels més dèbils.



Ens sembla que l'entorn de l'escola d'educació infantil és un bon marc tant per al socioconstructivisme com pels ideals de l'aprenentatge dialògic, doncs de manera natural es donen situacions d'intercanvi entre les famílies, entre els iguals i entre adults i infants.

Hem de poder aprofitar-nos de la situació més democràtica de l'escola 0-3, on les diferències socials encara no són tant evidents i on des de fa molt de temps es compta amb les famílies i s'entén l'escola des d'aquest punt de vista molt relacionat amb aquestes ideologies<sup>10</sup>, i poder-nos atrevir a fer propostes obertes, a deixar descobrir, a oferir situacions riques i valentes per a que tots puguem créixer en els nous reptes.

Volem aportar el quadre que ens facilita Latorre (2003) de les característiques comuns entre l'aprenentatge cooperatiu i el dialògic. L'aprenentatge cooperatiu és un terme genèric que s'utilitza per referir-se a un grup de procediments d'ensenyament que parteixen de l'organització de la classe en petits grups mixtos i heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seu propi aprenentatge. Dos autors de referència, els germans David i Roger Jonhson, ambdós psicòlegs socials, ho han definit com aquella situació d'aprenentatge en la qual els objectius dels participants estan estretament vinculats, de tal manera que cadascun d'ells "només pot assolir els seus objectius si i només si els demés aconsegueixen assolir els seus", (Rué, J. 2005). Encara que semblin uns processos per a nenes més grans ens ha semblat pertinent parlar-ne en relació a l'aprenentatge dialògic.

<b>APRENTATGE COOPERATIU</b>	<b>APRENTATGE DIALÒGIC</b>
Els subjectes s'intercanvien d'aprenent i d'ensenyant. El lideratge es comparteix.	Hi ha canvi de rol. S'estimula a l'alumnat a ensenyar i aprendre. El lideratge és compartit.
Cada grup té una assignació cooperativa, una part del text que ha de compartir amb els altres.	Presència de material bàsic per a fer el treball.
Cada subjecte té una responsabilitat dins del grup. Ha de fer el treball assignat.	Cada ú té la responsabilitat individual.

<sup>10</sup> Podeu consultar annex 12

Les finalitats s'estructuren per a que cada ú s'interessi pel rendiment de l'altre.	L'èxit de l'altre es vincula al propi èxit.
Existeixen feines complementàries. Posades en comú amb les aportacions de l'alumnat. Posada en comú per a veure si es domina la feina.	Tot es discuteix amb la participació de tots.
S'avalua el domini que té l'alumnat sobre el material assignat.	Instruments per a recollir informació de l'estructura i de les interaccions. Avaluació formativa, constant i conjunta.
Es comparteix el lideratge i la responsabilitat.	Estructura democràtica. Es important posar-se d'acord en tot el que es farà en tot el procés.
S'aprenen habilitats comunicatives i socials. Es fan negociacions.	S'aprenen habilitats comunicatives dialògiques. S'arriba a consens.
Grups heterogenis de la mateixa classe.	Grups heterogenis de la mateixa classe i d'altres classes.

Quadre 2.3.2: Aprenentatge cooperatiu/dialògic (Latorre,2003)

Les diferències més evidents són:

<b>APRENTATGE COOPERATIU</b>	<b>APRENTATGE DIALÒGIC</b>
Parteix d'un programa dissenyat prèviament.	Parteix de l'anàlisi de subjectes i dels seu context.
Es circumscriu a l'aula.	Forma part d'una concepció social més àmplia transcendeix l'aula. Construeix un projecte educatiu a la vegada que social.
No crea comunitats d'aprenentatge.	Crea comunitats d'aprenentatge.
Els grups pertanyen a la mateixa classe.	Els grups poden ser heterogenis i pertànyer a altres classes.

Quadre 2.3.3: Diferències entre aprenentatge cooperatiu i dialògic (a partir de Latorre,2003)

Tant les confluències com les desavinences aporten un model conegut com l'aprenentatge dialògic-cooperatiu on es conjuguen els principis i processos de l'aprenentatge cooperatiu amb les aportacions de la concepció crítica filosòfica, política i social que fonamenten l'enfoc dialògic, el qual assumeix el diàleg com a via per a aconseguir la comprensió universal i la pau social. Aquest model sustentat per Freire/1997) i Habermas (1989)és pertinent en el món educatiu, donada la relació existent entre projecte social i projecte educatiu. I encara que sembli que en l'etapa 0-3 parlar de dialoguisme sigui difícil, és evident que el diàleg comença amb la primera mirada, la primera moixaina, i el primer gest de confiança envers l'infant que tenim a prop.

### 2.3.3. Transdisciplinarietat

*“No existía el intercambio como una forma de participación en la cultura universal.....  
y, sin el intercambio, no hay progreso”  
(Ryszard Kapuscinski, Ébano (pàg 26))*

Els infants, com hem defensat a bastament, des que neixen fan un aprenentatge que es pot considerar científic, ja des de bon principi perceben els moviments dels objectes i fan les seves prediccions (si estiro el braç sonarà el sonall). També comencen a interaccionar amb les persones del seu entorn i ajusten el comportament a les interpretacions que fan de les accions dels que els envolten.

La importància de la interacció social com a base de la construcció del coneixement és la tesi defensada per Loris Malaguzzi en emmarcar l'infant dins d'aquest paradigma. Creu necessari recuperar la transdisciplinarietat, que a diferència de la interdisciplinarietat i de la globalització pretén crear una infraestructura organitzativa que porti a vincles constructius entre ordre, desordre i organització, i que condueixi a no oposar, aïllar o desunir, sinó a integrar l'ú i el divers, l'antropològic, el biològic, el físic, el subjecte i l'objecte. En la transdisciplinarietat, les barreres entre les disciplines desapareixen, ja que cada una reconeix –en la seva estructura- el caràcter de totes les altres (Hoyuelos, 2004).

Transdisciplinarietat, interdisciplinarietat, multidisciplinarietat, pluridisciplinarietat, fins i tot poldisciplinarietat, són termes que sovint acaben per ésser confusos i que s'utilitzen com a sinònims, volem fer-ne una breu descripció per a poder comprendre quin és l'enfoc que es dóna en cada cas.

Tots els termes tenen un prefix:

- *inter*, que es pot traduir per “intercanvi” (segons Jollivert i Pena-Vega, 2002).
- *poli-* i *multi-* com concentració de moltes disciplines, (en aquest cas) en un objecte d'estudi.
- *trans-* com més enllà de les disciplines.

Totes les concepcions tenen en comú un interès en el trobament de diferents disciplines per anar configurant un pensament més global, i possiblement beuen de les fonts de la interacció i de les teories quasi històriques de Piaget i Vigostky.

La idea piagetiana que el nen aprèn actuant ha tingut una influència decisiva per l'ensenyament sobretot de les primeres edats. Durant els dos o tres primers anys de vida és fonamental que el nen tingui al seu abast materials diversos que pugui manipular, fer sonar, encaixar, omplir, buidar, amagar, buscar, i al final d'aquesta etapa tingui joguines que li estimulin la imaginació, que facilitin el joc simbòlic. Però no n'hi ha prou, el paper del mestre ha de ser més actiu, Wallon (1976), Vigostki (1978) i Kaye (1986) no deixen dubte per a la importància de la interacció social i el paper formador de l'adult com a base del desenvolupament psicològic. El nen aprèn en la mesura que altres persones més competents, adults o companys, l'ensenyen.

L'infant, ésser científic, formula hipòtesi i empren comprovacions, tots els infants tenen ganes d'aprendre, tots senten curiositat pels fenòmens del seu entorn i tots responen d'una manera o altre davant d'estímul i de relacions afectives. És clar, doncs, que com més oportunitats tinguin els nens de comprovar les seves hipòtesis, com més puguin interaccionar amb el medi, més possibilitats tindran de construir aprenentatge. En aquest aprenentatge, el paper del mestre hauria de ser el de coordinar, proposar, ajudar, informar, donar suport. Un bon educador hauria de ser capaç d'establir comunicació amb els nens, participar en els seus projectes i transmetre amb entusiasme allò que els infants necessiten saber. L'educador ha d'ajudar-los a satisfer la curiositat, a prendre una actitud positiva però crítica enfront del fet social: les coses no són d'una única manera, poden ser d'una altra manera. L'educador que observa, interactua, comunica, pot transmetre la seva visió, opinió, vivència davant les actuacions dels infants. Quan una actuació infantil és valorada per la mestra el nen sap que és bona i repeteix l'experiment. Si passa desapercebuda pensarà que no és important i l'arxivarà sense insistir-hi. Cal posar atenció, interès i esforç per desxifrar els seus missatges (M.T. Feu,1994). Tenir una actitud positiva i entusiasta encoratja a l'infant i als seus familiars a tirar endavant. Cal també saber reconèixer els dèficits sense fer-ne el problema de

cada dia i poder compensar amb observacions positives. Recollim les paraules d'una mare al anar a buscar el seu fill a l'escola: "*Cada dia et porto un tresor, i tu em tornes un problema*".

Per centrar el que entenem per interacció, tindrem en consideració les aportacions de K. Kaye (1986), que parteix de la base que tant el nadó com l'ambient que l'acull tenen característiques específiques que són el resultat de l'evolució filogenètica conjunta dels adults i els nadons, i defensa que la gènesi de les funcions cognitives i afectives s'assenta sobre les pautes de relació que s'estableixen entre el nadó i els adults des del mateix moment del naixement.

Atorga una part molt important del desenvolupament i de la construcció de l'infant als adults que organitzen les experiències de l'infant. Ell valora especialment, no tant la capacitat d'aprendre, com la capacitat d'ensenyar. Es basa en que el nen porta al món un equip innat que està evolutivament preadaptat per a la socialització i inclou afectes sobre les mares i altres persones que tracten al nen.

Kaye afirma que el comportament dels nens depèn tant del comportament adult preadaptat i dels patrons universals de la interacció humana, com de les aptituds cognitives intrínseques del nadó. És un gran defensor de la interacció com a motor principal del desenvolupament psicològic durant les primeres etapes de l'infant.

Identifica diferents tipus de marcs oferts pels adults als infants:

*Marc de cria*ça: els adults alimenten, tranquil·litzen, netegen, consolen, mimen, tenen cura del nadó.

*Marc de protecció*: és un marc general, tenint els infants a l'abast de l'oïda, apartant-lo de perills i creant-li espais delimitats on poder enriquir-se.

Tant el marc de criaça com el de protecció adopta varietat de formes, algunes de més restrictives, altres de més lliures, però en general són marcs universals.

*Marc instrumental*: Els adults realitzen allò que sembla ser la intenció del nadó: si vol agafar un sing-sing li acosten. No es tracta d'evitar que el nen faci, sinó d'ajudar-lo o facilitar-li accions.

*Marc de retroacció o retroalimentació:* el gest anticipatori es converteix en un vertader senyal comunicatiu, Un No! davant d'una acció perillosa pot servir per modelar la conducta del petit, una felicitació pot indicar un èxit en un intent.

*Marc del modelatge:* quan l'adult realitza alguna acció i espera que el nen l'imiti. Moltes d'aquestes accions es fan sense adonar-nos-en, però sovint és donen accions de modelatge i compleix funcions socials importants.

*Marc del discurs:* Crea un intercanvi semblant a una conversa que no implica necessàriament vocalitzacions. Sovint crea un joc circular: bufem sobre la panxa del nadó i ell riu, i això fa que hi tornem i en resulta un diàleg. Algun d'aquests diàlegs es torna rutinari i fa que el nen pugui esperar i anticipar accions.

*Marc de memòria:* Així que els adults tenen experiències compartides amb els infants, podran escollir sobre el que li ofereixen. La memòria de l'adult, sobretot en la mesura en que sigui una *memòria compartida* amb l'infant, brinda un marc que organitza les experiències posteriors.

Es crea una comunicació triangular quan els adults interactuen amb els nens mitjançada pels objectes.

Durant les primeres etapes del desenvolupament hi ha dues funcions bàsiques de l'afecció: la primera és garantir que es protegeix i es té cura del nen, i la segona que ofereix als nens una base segura per a l'exploració de l'entorn.

Per Vigostky l'aprenentatge i el desenvolupament estan interrelacionats des dels primers dies de vida. Ell va encunyar el concepte de Zona del desenvolupament pròxim (ZDP), entesa com la distància entre el nivell real del desenvolupament determinat per la capacitat de resoldre independentment del problema i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç.

La ZDP ve determinada pels problemes que els nens no poden resoldre per sí sols, sinó amb l'ajuda d'algú. Defineix aquelles funcions que encara no han madurat però estan en procés de fer-ho. És un desenvolupament prospectiu. Els nens accedeixen a la vida intel·lectual d'aquells que els envolten. Els nens

poden imitar una sèrie d'accions que superen de molt els límits de les seves pròpies capacitats.

A partir de Vigotsky es creu que el bon aprenentatge es només aquell que precedeix al desenvolupament. L'aprenentatge desperta una sèrie de processos evolutius interns capaços d'operar només quan el nen està en interrelació amb les persones del seu entorn i en cooperació amb un altre semblant.

Així l'aprenentatge es converteix en desenvolupament mental i posa en marxa una sèrie de processos evolutius que no es podrien esdevenir al marge de l'aprenentatge. Els processos evolutius no coincideixen amb els processos d'aprenentatge, pel contrari el procés evolutiu va a remolc del procés d'aprenentatge, seqüència que es converteix en ZDP.

Després d'aquestes aproximacions als precursors, volem encara definir-nos pel concepte de transdisciplinarietat, doncs malgrat tinguin molt en comú amb la inter-, multi-, pluridisciplinarietat hi ha alguns matisos que intentarem perfilar. Veiem doncs que per interdisciplinarietat s'entén no tant una suma o juxtaposició de coneixements o disciplines sinó una posada en comú, una intersecció dels sabers, i demana una predisposició a la col·laboració i a la comunicació de les diferents disciplines. Comporta un intercanvi de coneixements, d'anàlisi, de punts de vista, de llenguatges, conceptes, entre dues o més disciplines. Té a veure amb la transferència de mètodes d'una disciplina a l'altra (Nicolescu, 1996).

Per multidisciplinarietat i pluridisciplinarietat (conceptes que s'usen com a sinònims) s'entén l'ús d'un conjunt de disciplines alhora sobre un mateix objecte d'estudi, o el que és el mateix l'estudi de l'objecte d'una sola i mateixa disciplina per mitjà de varies disciplines a la vegada (Nicolescu, 1996).

I per transdisciplinarietat s'entén el que hi ha entre les disciplines, a través de les diferents disciplines i més enllà de tota disciplina. Ha estat molt ben definida en la *Carta de la transdisciplinarietat*, signada al novembre de 1994 al convent d'Arràbida (Portugal) per diversos participants al primer Congrés de la Transdisciplinarietat. D'aquesta Carta volem només remarcar algun dels seus articles:

Article 11: *L'educació transdisciplinària ha d'ensenyar a contextualitzar, concretar i globalitzar, ha de recuperar la funció de la imaginació, la intuïció i la sensibilitat.*

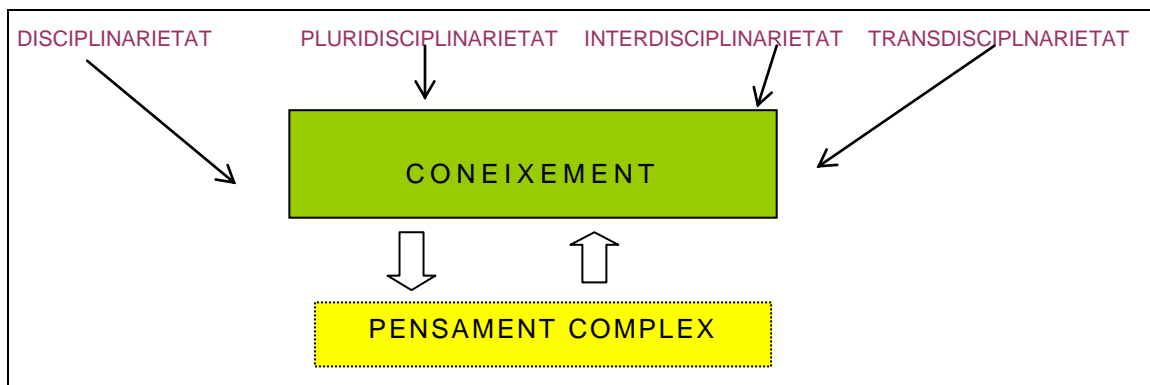
Article 13: *L'ètica transdisciplinària rebutja les actituds que es neguin al diàleg perquè es fomenta en el saber compartit i el respecte a l'altre.*

Article 14: *La visió transdisciplinària implica rigor en l'argumentació, obertura per acceptar el que no es coneix i tolerància per acceptar idees divergents.*

També trobem nombroses comunicacions del CIRE (Centre Internacional de Recerca i estudis Transdisciplinaris que presideix el físic B. Nicolescu, (<http://nicol.club.fr.htm>) que reafirmen aquesta teoria.

Tot i les diferències entre un postulat i l'altre, B. Nicolescu (1996) diu: *la disciplinarietat, la pluridisciplinarietat, la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat són les quatre fletxes d'un sol i mateix arc: el del coneixement.*

Anar a la recerca de la unitat de coneixement obliga a pensar d'una manera diferent, i ens acostem al que Morin anomena “*el pensament complex*”, concepció recolzada per l'Associació Penseé Complexe (<http://www.complexus.org>) fundada per Edgar Morin l'any 1993, i que queda definit com el que assumeix la missió de promoure un coneixement que aporti l'aptitud per conèixer-se un mateix i que s'obre a la solidaritat planetària i còsmica. Pretén superar la divisió entre cultura científica i cultura de les humanitats establint-ne el diàleg, afrontar la complexitat dels fenòmens, qüestionar-se la raó humana, les seves possibilitats i els seus límits i explorar l'esperit humà que elabora coneixement.



Quadre 2.3.4 : Pensament complex, (a partir de B. Nicolescu , 1996)



## 2.4. L'OBSERVACIÓ, EINA PER COMPENDRE ELS INFANTS

*“Sempre esperem als nens a les grans estacions  
i ens perdem el viatge fins allà”  
(L.Malaguzzi)*

En aquest apartat ens volem fixar sobretot en el valor de l'observació, en la mirada i l'escolta de l'adult per tot el que ens arriba de l'infant. Farem una primera aproximació a l'eina de l'observació i la seva utilització en la investigació educativa, després ens preocuparem de l'actitud de l'observador i acabarem amb una defensa de la documentació pedagògica.

### 2.4.1. L'observació en la investigació educativa

*“L'educació comença amb la imatge del nen”  
(Malaguzzi, citat per Hoyuelos 2004)*

#### 2.4.1.1. L'observació científica

Si entenem que observar (del llatí *observare*) entre d'altres definicions vol dir examinar profundament, mirar o examinar amb una atenció seguida, també notar, advertir, adonar-se d'una cosa, se'ns fa evident que és una eina útil per entendre i comprendre als observats i que alhora enriqueix a l'observant.

En la nostra vida quotidiana fem observacions constantment, de manera espontània, casual i sovint de manera superficial; de fet quan mirem si passen cotxes a l'hora de creuar un carrer estem fent una observació que ens fa prendre unes decisions (en aquest cas si passem o no, si ho fem de pressa o tranquil·lament), també en la tasca docent fem observacions no sistemàtiques de manera constant: comprovant l'estat emocional dels nens, observant el seu estat físic, observant la seva actitud, el seu progrés, però perquè una

observació pugui ser considerada científica cal que acompleixi algunes característiques (Anguera,1982) :

- Ha de servir a un objectiu ja formulat d'investigació.
- Ser planificada sistemàticament.
- Ser controlada i relacionada amb proposicions més generals, en comptes de ser presentada com una sèrie de curiositats.
- Que estigui subjecte a comprovacions de validesa i fiabilitat.

Per Colàs (1994), l'observació ha de ser:

- Intencional (implica una delimitació prèvia del que s'ha d'observar, a qui, en quines condicions, etc.).
- Estructurada, en tant que vinculada a teories e hipòtesis.
- Controlada, és a dir, objectiva, comprovable.

S'entén l'observació com un procés deliberat i sistemàtic que ha d'estar orientat per una pregunta, propòsit o problema (Padilla, 2002), és per això que ens cal organitzar aquesta observació a partir dels nostres dilemes. Tal com ens proposen Everston y Green (1989), hem de preguntar-nos:

- Què s'observa?
- Què és observat?
- Com s'observa?
- Quan s'observa?
- On s'observa?
- Com es registren les observacions, quines observacions s'enregistren?
- Com s'analitzen les dades i quin ús es dona a aquestes dades?

El nostre estudi està basat en l'observació, i precisament per ordenar i aprofundir l'observació hem confeccionat una pauta. Alhora d'organitzar la pauta i la manera com utilitzar-la, hem intentat contestar-nos totes aquestes qüestions.

Cal tenir en compte que el propòsit de l'observació està relacionat amb la teoria, creences, pressupòsits i experiències prèvies de la persona que efectua l'observació, aquest és el marc de referència de l'observador i incideix en les decisions que es prenen (Everston y Green,1989).

L'observació requereix conductes perceptibles per mitjà dels nostres òrgans sensorials; observar és percebre i serà després que caldrà que siguin interpretades, per a què es doni sentit a allò percebut. És en aquest sentit que té dos moments importants, el de la recollida de dades i el de l'anàlisi i interpretació.

Muchielli (1974), va instaurar una equació fonamental de l'observació:

$$O = P + I + C_p - E$$

O= Observació

C<sub>p</sub>= Coneixements previs

P= Percepció

E= Esbiaix

I= Interpretació

Això suposa que es tracta d'un procés específic i propi de cada persona que, en certa manera, s'identifica, en major o menor grau, amb allò percebut.

En el nostre cas els coneixements previs poden ajudar a fer una observació més segura, però poden tant ajudar com esbiaixar la mirada a la recerca de suposicions i hipòtesis fetes en anterioritat a l'observació.

Anguera (1982) anuncia alguns avantatges de l'observació:

- Fa possible obtenir la informació tal com passa.
- Moltes conductes i situacions a observar passen desapercebudes pels actors, mentre que són percebudes per l'observador.
- Poder accedir a subjectes que no podran proporcionar informes verbals.
- Poder accedir a subjectes o grups de subjectes que manifesten resistència al diagnòstic, doncs l'observació sol·licita menys cooperació activa dels subjectes .

També té alguna limitació:

- La possibilitat de perdre's un succés, doncs no sempre podem estar presents per a procedir a l'observació, (és per això que en l'escala de valoració de la pauta vam afegir la casella *No ho sé*).

#### 2.4.1.2. Modalitats d'observació

Hi ha diferents modalitats d'observació (Padilla, 2002), entenent per modalitat d'observació la forma d'enfocar aquesta, segons el marc teòric de referència que s'utilitzi.

- Observació participant/no participant ( l'observador participa en els fenòmens que observa o no).
- Tancada o sistematitzada/oberta, no sistematitzada (delimitar de forma precisa el que s'observarà i com ho farem abans de començar o observar partint només d'una idea molt general).
- Hetero-observació/auto-observació (observar comportaments d'altres persones o bé ser el propi objecte de l'observació).

Tot i així aquests tres enfocos no són excluints ni independents un de l'altre. Molt sovint quan es realitza una observació es decideix al voltant dels tres i no en relació a un de manera exclusiva.

Entenent l'observació com la percepció i la interpretació de la realitat necessitem alguns tipus de *registres* en els que quedi constància d'allò observat, alguns de més sistematitzats i altres de més oberts, usant noves tecnologies, més descriptius o més categòrics: diaris, registres anecdòtics, llistes de control, escales d'estimació, enregistraments auditius o visuals, poden ser-ne alguns exemples.

A l'hora de preparar una observació sigui de la modalitat que sigui, cal prendre unes decisions sobre les qüestions que hem anunciat abans com: *què, com, quan, a qui* observem?, decidir la manera com ho farem és el que Padilla (2002) anomena *selecció de mostres*, i és molt important resoldre-ho de manera acurada doncs ens donaran garantia de significativitat i

representativitat. Com que no ho podem observar tot hem de seleccionar *mostres* per a la nostra observació, aquesta selecció té a veure amb les decisions relatives al temps, a la situació en que s'observarà i els subjectes observats.

Fernández Ballesteros (1992) resumeix aquestes decisions amb les següents preguntes:

- En quan de temps s'esdevé l'observació?
- Amb quina freqüència s'observa?
- En quins moments s'inicia i s'acaba el període d'observació i si aquests seran constant o variables.
- Si s'utilitzaran o no intervals de temps per a l'observació seguits d'intervals pel registre.
- En quines situacions s'observarà.
- Si s'observarà a un subjecte o a varis.

Aquestes preguntes han de confluir en preparar una observació que contempli tres àmbits bàsics: el temps, la situació i el subjecte.

Decidir-se en totes aquestes qüestions dependrà del tipus d'observació, del temps que es disposi, de la freqüència de l'esdeveniment a observar, de si es fa sobre tot un grup o només sobre un únic subjecte, etc.

#### 2.4.2. El mestre que observa. L'infant observat

*"L'observador és el primer instrument de l'observació"*  
(Eveston i Green, 1989)

Ens hem decidit per l'observació com a eina d'investigació, coneixement i apropament a les conductes dels infants per l'actitud que demana de la persona que observa. Un mestre que vol conèixer, comprendre, que vol aprendre dels infants ha de tenir temps per escoltar, observar, analitzar i interpretar.

No volem observar per a classificar o avaluar a l'infant sinó per a respectar i escoltar-lo. "Observar és alguna cosa més que mirar, és la sistematització conscient de la mirada amb l'interès d'enfocar una situació i recollir una sèrie

de dades interpretatives que ens ajudin a comprendre millor el secret que desitgem desvetllar” (Hoyuelos, 2004).

L'observació no sempre té per objectiu trobar respostes, desvetllar certeses o resoldre dubtes, és tant important trobar els problemes com saber resoldre'ls. Cal generar una actitud d'exploració i d'interrogació permanent que és la forma constant d'actuació dels nens i del nostre propi cervell.

De les tres modalitats apuntades per Padilla (2002) en l'anterior apartat, ens hem plantejat una observació que juga entre la lliure i la sistemàtica. L'observació **lliure** és aquella que s'utilitza sense cap pla preestablert, és molt interessant de portar a terme i a més aporta una retroalimentació molt immediata; cal però ésser un docent obert, amb capacitat de captar en situacions que sovint poden semblar poc interessants encara que puguem correr el perill de fer observacions esbiaixades. En canvi l'observació **sistemàtica** és la que es basa en un pla pre-establert, en que es pot partir d'una pauta d'observació, d'un registre, uns fulls d'anotació; en la nostra proposta hi ha una forta presència de observació pautaada però amb espais per a l'observació oberta que valorem de màxima importància.

Decidir què és vol observar és un acte de responsabilitat, cal saber què és el que ens porta a observar, cal fer-se preguntes d'allò que volem saber, d'allò que ens interessa esbrinar. El què observo em portarà a confirmar o desmentir les hipòtesis que ens hem formulat.

L'actitud observadora, receptiva i respectuosa, sense esperar uns resultats *a priori* situa a l'observador en un punt d'obertura disposat a trobar, a tenir encontres amb situacions que potser no havien estat ni tan sols imaginades.

L'observació és sovint entesa com un repte perquè ens fa por, perquè observar i interpretar ens col·loca en un angle subjectiu, ens posiciona en una mirada esbiaixada; però precisament això es converteix en una força, més que no pas en un límit, perquè el nen rebrà moltes mirades, diversos punts de vista i enriquirà la seva realitat des de diferents perspectives. Sovint el que és molt important per a un, no ho és per l'altre, el que és valorat per una mirada, s'escapa a una altra.

L'observació ens compromet i per tant també ens modifica, és una relació de reciprocitat, un procés que ens fa conscients del que està passant. Entesa així, es converteix en una eina de coneixement però també de transformació, de creixement i d'enriquiment de la pròpia professió.

Per Malaguzzi (1991) l'observació parteix del dubte, de la pregunta, de la incertesa i dels interrogants que tracten sistemàticament de recollir dades que ajudin a la reflexió. És una estratègia que té com a finalitat primària la transformació de la pròpia pràctica educativa.

Si després de l'observació hem d'interpretar, el mitjà que triem per a fer l'observació ens condicionarà la futura interpretació i donarà un testimoni diferent; els fragments documentats, vídeos, fotografies, transcripcions d'enregistraments, es convertiran en pistes per mirar d'interpretar els processos de l'infant, els seus interessos, les seves descobertes, poder comprendre els significats que aquests atribueixen a les seves elaboracions personals, i així avançar tenint en compte els interessos i resolucions dels mateixos infants.

La interpretació de les observacions és un moment molt interessant pel mestre que en les diferents consideracions sobre el mateix document enriqueix la seva mirada. Aquests registres ens han de permetre veure l'enorme riquesa dels infants i descobrir quines són les diferents fites que va aconseguir cada individu. A més poden esdevenir una eina d'intercanvi amb les famílies, poden ajudar als pares a entendre què i com ho fa el seu fill, reforçant així els vincles entre educadors i pares en el moment de compartir vivències i experiències de les descobertes d'un mateix infant.

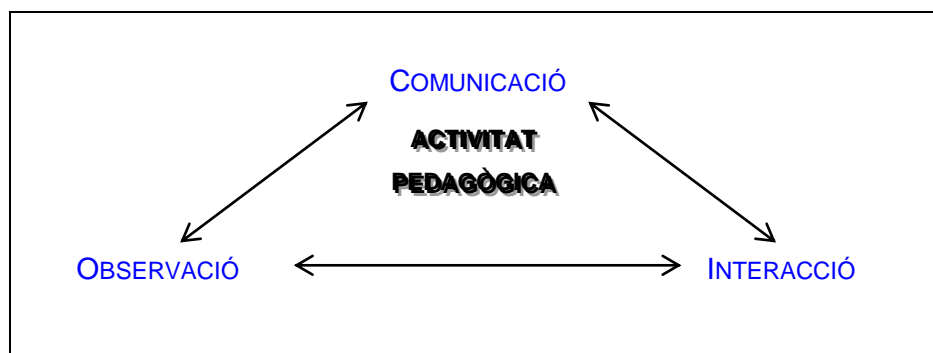
Algunes de les observacions, enregistraments, fotografies, vídeos, etc. es converteixen en un bon material d'anàlisi pels propis infants, que s'hi reconeixen, es reescolten o es reveuen i poden reinterpretar-se.

La recognició és el procediment que acompanya pas a pas els processos del coneixement. Recognició és intentar reentendre, repensar el que s'esdevé, mostrant les seves relacions i construint-ne altres de noves que qüestionin i transformin les construïdes prèviament.

### 2.4.3. La documentació pedagògica

*"T'has d'agenollar i deixar-te sorprendre pel que els infants fan"*  
Projecte d'Estocolm

Una part important en la pràctica pedagògica és l'autoreflexió, també la comunicació, la discussió viva i crítica que ens ha d'ajudar a eixamplar el nostre horitzó i construir de manera oberta, valenta i ètica amb l'entorn.



Quadre 2.4 1: Activitat pedagògica

Una bona eina per a l'autoreflexió i la comunicació és la *documentació pedagògica*, també molt necessària en el discurs de la construcció de significat (Dahlberg et alt. 1999).

L'observació des de la perspectiva postmoderna, es basa en el pas de l'observació en tercera persona a la "construcció de significat" en segona persona. Interessa pels procediments i els mecanismes que utilitza en construir socialment el tema o subjecte en qüestió, s'aparta doncs, de l'actitud de l'observador individual, en tercera persona, extern, contemplatiu, de l'investigador que aplega dades fragmentades des d'una posició socialment "a fora" de l'activitat observada (Shotter,1992). A nosaltres també ens interessa l'observació com un procés de co-construcció incorporat en les situacions concretes, on l'observador i l'observat conviuen i es relacionen.

La documentació pedagògica s'esforça sobretot per veure i comprendre què està passant en el treball pedagògic i de què és capaç l'infant sense cap marc predeterminat d'expectatives i de normes. "Al contrari de l'observació entesa com una avaluació de les competències d'un infant en un determinat estadi o bé per a classificar o categoritzar-lo, la documentació cerca el coneixement per



a la reflexió i la construcció del món social i cultural. Quan documentes, construeixes una relació entre tu mateix com a pedagog i l'infant. La pràctica de la documentació no pot existir de cap manera separada de la nostra pròpia implicació en el procés, el que nosaltres documentem representa una elecció entre moltes d'altres en la qual els pedagogs mateixos estem participant" (Dahlberg et alt. 1999).

Per altra banda allò que no recollim també forma part d'una elecció, així quan documentem som coconstructors de les vides dels infants i ens ha d'ajudar a veure com comprenem i *llegim* el que passa a la pràctica.

La visió d'aquesta manera d'observar o recollir està lluny de l'enregistrament fidel, d'una representació real de l'infant i del seu desenvolupament. El terme documentació pedagògica fa referència a dos temes relacionats entre ells: un *procés* i un *contingut*. Com a *contingut* registra el que els infants diuen o fan i la relació dels mestres amb aquests, es pot registrar amb notes de mà, enregistraments en DVD, gravadores de veu, imatges, fotografies, i com a *procés*, utilitza material per a la reflexió, una reflexió que es pot compartir de manera seriosa, rigorosa, metòdica, amb companys, assessors, pares, els mateixos infants, fins i tot amb els polítics i poder crear d'aquesta manera el que es coneix com a xarxes educatives. Les reflexions al voltant de la documentació han de promoure contradiscursos, pedagogies alternatives, riquesa i l'autoreflexió ens ha de poder explicar la nostra pròpia història. Ens ha d'ajudar a respondre qüestions, a plantejar-nos de nou la imatge que tenim de l'infant, quins discursos hem incorporat, si les idees que tenim han entrat realment a la pràctica o s'han quedat en paraules o intencions. La documentació dóna veu i ha d'ajudar a crear una cultura d'exploració, reflexió, diàleg entre diferents agents.

Una de les claus de la filosofia de Loris Malaguzzi és documentar el que s'ha observat fent feina amb els infants, convertint l'escola transparent i oberta, donant a conèixer allò que s'hi fa. La documentació ens obre les portes al debat, a compartir opinions. És la manera de donar visibilitat per a que els processos d'aprenentatge puguin ser compartits, debatuts, interpretats, en definitiva puguin ser objecte de reflexió. Es converteix en un material preciós

pels mestres, pels infants i les seves famílies, pel col·lectiu, per tothom que vulgui acostar-se al pensament dels infants.<sup>11</sup>

Ens sembla important encoratjar als mestres i educadors a obtenir documentació, per això al costat de la pauta els animem a enregistrar les produccions sonores dels infants, a recollir moments espontanis, a deixar-se sorprendre per tot allò que no hem previst.

Necessitem estar plens d'admiració pel que els infants diuen i fan, i per tant tenir curiositat per continuar escoltant i estar atents al que fan i diuen.

---

<sup>11</sup> Podeu veure l'enregistrament de l'annex 20

### 3. EDUCACIÓ MUSICAL



## 3. EDUCACIÓ MUSICAL

---

*“No olvides que la música, eres tu...”*  
(S. Celebidache)

*“La música és potser la forma més abstracta  
i alhora més directa i més universal per transmetre coneixement.  
Parteix d’una vibració en l’espai físic i arriba fins a l’ànima  
amb un desafiament continu entre l’anticipació i la sorpresa”*  
(Física i Música, vibracions per a l’ànima. Cosmocaixa Barcelona 2007)

En aquest capítol ens proposem dibuixar a manera d’esbós el panorama de l’educació musical al llarg del segle XX. Començarem per una breu perspectiva dels coneguts mètodes històrics que han assentat les bases de la pedagogia musical actual, i analitzarem els pas a les noves tendències. Hem volgut dedicar un apartat a la teoria de Piaget aplicada a l’educació musical per l’impacte que ha tingut en grans noms de la pedagogia musical i perquè ha servit de base en moltes recerques fetes en el desenvolupament musical dels infants. Malgrat en el nostre estudi no hem volgut tenir en compte estadis tancats i universals sí que ens sembla pertinent incloure’ls per les pistes que aporta i la fonamentació de moltes d’aquests recerques. I per acabar hem fet un estudi de les propostes musicals dins el currículum escolar.

### 3.1. BREU PERSPECTIVA ABANS DELS ANYS 70. MÈTODES HISTÒRICS

*“Volem saber si un regne està ben governat,  
si les costums dels seus habitants són bones o dolentes?  
examinen la música vigent”*  
(Confuci)

El segle XX s’ha qualificat com el segle d’or de la pedagogia musical per la gran riquesa d’aportacions en la matèria. A principi dels segle XX i dins dels moviments de renovació pedagògica que es viu en aquells moments a Europa, apareix l’obra de diferents pedagogs de la música que aporten nous

plantejaments emmirallats en els nous plantejaments sobre educació i recullen diverses aportacions que s'havien fet en ensenyament musical amb anterioritat.

L'educació musical absorbeix –de manera tardana- les idees renovadores del moviment pedagògic denominat Escola Nova, iniciat just a finals del segle XIX i que podem sintetitzar en quatre supòsits generals que il·lustren les tendències més generalitzades de l'educació musical des del segle XX (Aguirre 1998, citat per Subirats, 2003):

- Com herència de les idees de Rousseau, les potencialitats humanes es troben en els nens i nenes de forma natural, abans de la culturalització.
- Tots el nens i nenes tenen una tendència natural a la creació.
- L'activitat creadora està estretament vinculada al creixement i al progrés.
- L'acció és la base de l'aprenentatge.

La superació del concepte “d'instrucció” pel “d'educació” és potser una de les grans fites que caracteritzen l'ensenyament a la primera meitat del segle XX. Una perspectiva, en definitiva centrada en l'infant, deutora de Rousseau, de Pestalozzi, Frobel i Dewey. Cal fer especial èmfasi a la doctora Maria Montessori (1869-1952) per la seva preocupació i l'interès que sentia per la música com factor formatiu, dedicant llargues i detallades pàgines a explicar de quina manera s'estableix el contacte entre el nen i la música i com aquesta pot ser utilitzada en l'ensenyament dels petits.

Aquests principis es reflexaren en les aportacions dels professionals de la pedagogia i la psicologia que van advocar per la inclusió de l'educació musical des d'edats molt primerenques. Tot el moviment pedagògic de l'escola nova i activa, inclou la música com a matèria fonamental en l'educació integral de les persones.

A principis de segle un moviment anglès liderat per S. Macpherson, E.Read i P.Scholes, defensava la importància de l'audició i la comprensió de les obres musicals, i possiblement animats per la invenció de la ràdio postulaven la tesi

que tothom havia d'escoltar música. També Y. Trotter (que segurament va influir en J.E. Dalcroze) escrivia un mètode de ritme i defensava la música per a tots.

A Catalunya val la pena mencionar tres noms contemporanis entre ells: Josep Barberà (1877-1947) que va engegar un estudi rigorós sobre la capacitat musical de l'infant, Joan Llongueres (1880-1953), diplomad a l'Institut Dalcroze de Ginebra l'any 1911, va fundar i dirigir l'*Institut Català de Rítmica Plàstica*. En el seu llibre "*El ritmo en la educación y formación general de la infancia*" exposa de forma clara i concisa com la música busca i necessita de l'escola, i l'escola a la seva vegada, busca i necessita la música. I Joan Borgunyó (1886-1973), que exercí la seva activitat pedagògica fins el 1939, i que basa la seva metodologia en el cant i la cultura vocal, "*Cada lliçó una cançó i cada cançó una lliçó*".

Durant les primeres dècades hem de mencionar el mètode de Emile-Jacques Dalcroze, fonamentalment un pedagog, un creador, amb un pensament revolucionari d'activitat i llibertat; la seva principal aportació és que per fer música cal aixecar-se i moure's.

Emergents de la situació donada per E.J Dalcroze apareixen Maurice Martenot i Edgar Willems, alhora que Decroly i Montessori ens parlen de sistemes pedagògics nous. Ells exposen ja el valor positiu que aporta al desenvolupament humà una estimulació musical donada en les primeres etapes de la vida.

A la dècada dels 40-50 hi ha una transició revisionista, trobem a Karl Orff i Zoltan Kodaly, que són compositors i fan unes propostes diferents, aportant interessants postulats de creativitat i dotant de valor la cançó i la música tradicional.

En aquest període va anar guanyant terreny una nova idea de l'educació musical, una teoria que feia incidència en les qualitats de l'expressió, sentiment i compromís. L'alumne ja no és l'hereu d'uns continguts i unes tècniques sinó algú que gaudeix, explora i descobreix.

Carl Orff, als anys 50 defensava que el compromís musical ha de ser immediat i per a tots, subordinava la destresa de la notació i l'ensenyament instrumental a la improvisació i el desenvolupament de la fantasia musical. Els nens han d'ocupar-se d'idees musicals bàsiques, especialment de pautes melòdiques i rítmiques: la música que executen ha de ser "propera a la terra", natural i molt física. Ha d'anar unida, per tant, al moviment, la dansa i la paraula (Orff, 1964).

Tots aquests pedagogs juntament amb Suzuki, que ensenya l'instrument com la llengua materna, coincideixen en que els infants han d'iniciar la seva formació musical tan aviat com sigui possible. ,

Orff i Kodaly van ser compositors de gran renom que van crear metodologia pedagògica i que van qüestionar els materials però encara no aborden la creació per part dels infants. Kodaly es basa en el cant coral però no mobilitza la creació dels alumnes, l'obra d'Orff, coneguda com Orff-Schulwerk era un model, però no obria camins als alumnes (Hemsey de Gainza, 1995).

Aquests sis noms: Dalcroze, Martenot, Willems, Orff, Kodaly i Suzuki, són els considerats mètodes pedagògics creatius d'aquest període. Però tal com adverteix Violeta Hemsey de Gainza<sup>12</sup>, ells són els creatius, però encara no ho són els seus alumnes, tot i que els facin participar de manera molt activa a les seves classes. Les aportacions d'aquests pedagogs han estat imprescindibles per consolidar els principis de la pedagogia musical del segle XX: el valor de la cançó, la necessitat d'un treball sensorial abans del racional, l'experiència corporal per a consolidar els elements rítmics i la conveniència d'iniciar el més aviat possible l'educació musical. La seva obra és considerada com un referent sòlid i indispensable per tot el que ha esdevingut i esdevindrà.

---

<sup>12</sup> En una conferència impartida a la FCEE "Blanquerna" *Nuevas perspectivas de la educación musical*, 1997



### 3.2. EDUCACIÓ MUSICAL DES DE L'ÚLTIM TERÇ DEL SEGLE XX FINS ARA.

*“La música és una necessitat de l’home. Això és així”*  
(V. Hemsy de Gainza, 1996)

*“Es indudable la fascinación  
que los sonidos ejercen en los niños”*  
(J. Akoschy, 1988)

Durant els anys 70 i influenciats per l’eslògan “la imaginació al poder”, apareix un grup de compositors que qüestionen l’educació musical. Es va anar depurant i accentuant en les perspectives anteriors però amb la insistència de la creativitat dels nens. George Self, Brian Demis, John Paynter a Gran Bretanya, Murray Schafer al Canadà, Maurice Cagel i Lili Friedemann a Alemanya, Françoise Delalande a França i Ronald Thomas als EEUU fan propostes concretes en aquesta línia i introdueixen el llenguatge contemporani de la música i incorporen l’experimentació sonora a nivell educacional plantejant un medi de vivenciar la música mitjançant la idea de promoure la individualitat, la creativitat i la improvisació de l’alumnat.

Aquest canvi fa que veiem als infants com inventors, improvisadors i compositors musicals, a fi de promoure l’autoexpressió i aposten per la utilització del so com a medi expressiu.

El mestre passa a ser un facilitador dels alumnes, estimulador, preguntant, aconsellant i ajudant, més que no pas un informant o ensenyant. Caldrà tenir possessió d’una sensibilitat extraordinària per a copsar els productes musicals dels nens. La gran virtut de la teoria de l’educació musical centrada en l’infant, promovent la individualitat i la creativitat de cada alumne, és que ens incita a mirar i escoltar amb més de compte el que aquests fan (Swanwick, 1991).

És a partir de l’últim quart de segle quan es comença a veure la necessitat d’introduir l’experimentació sonora a les aules, que entrem en una etapa revisionista, on la música contemporània i el soroll entren a l’aula. La tímbrica pren un paper molt destacat.

Murray Schafer configura tres vies d'actuació:

1. Desenvolupament de la creativitat mitjançant la composició de la pròpia música.
2. Apreciació crítica del paisatge sonor.
3. El descobriment del punt d'unió entre les arts. Hi ha una nova corrent de músics, compositors i pedagogs que aposten per treballar a partir de l'experiència sonora.

A partir dels anys 1980 s'obre un període diferent, la pedagogia s'influencia del desenvolupament científic, es fa investigació -sobretot als països anglosaxons-, és el moment de la psicologia de la música, hi ha una preocupació per altres músiques, les migracions per tot Europa fa que la interculturalitat també arribi a les aules, arriba així l'etapa multiculturalista a l'educació musical. És l'època de la integració, la integració operativa, cada educador ha de buscar en la base de dades i cal dotar als alumnes d'eines davant de tota l'oferta possible.

En l'etapa infantil hi ha una proposta clara per l'experimentació sonora, ja comentada en anterioritat, que François Delalande anomena la "Pedagogia del despertar" que pretén proporcionar als nens les eines per despertar la seva part més exploratòria i creativa.

Per altra banda els infants viuen en un món cada vegada més sonor i cal que aprenguin a escoltar i a distingir entre el que senten i el que escolten; una massificació sonora pot provocar una reacció de tancar oïdes com a únic sistema per a protegir-se de la contaminació sonora ambiental. Obrir les fronteres sonores i musicals és un altre objectiu que ens proposem amb els infants, sovint tant impregnats ja de ben petits d'una música consumista i de poca qualitat.

A la dècada dels 90 es parla d'ecologia, ecologia sonora. Al Canadà es produïa ja el "gran decrescendo", comença a haver-hi una preocupació per l'entorn sonor. El silenci demana un espai. L'avantguardista John Cage al 1952 va escriure "4'33'", obra original per a piano estructurada en tres moviments durant els quals el pianista no tocava el piano, només se sentia el silenci durant els 4

minuts i 33 segon que durava la peça. Peça que també s'interpreta orquestrada.<sup>13</sup>

Al nostre país s'ha trigat una mica en conscienciar-nos de vetllar per l'entorn sonor i que el terme ecologia sonora entrés a les aules.

Cal contemplar també la funció de les noves tecnologies amb les seves interessants aportacions a l'educació musical (Kempt,1993, Swanwick,2001), així com l'actual consideració d'una educació musical des d'una perspectiva multicultural i global (Walker 1993, Swanwick, 1997 Campbell, 2001) que fan de la música un vehicle fonamental i necessari per a poder-nos expressar (Diaz, 2005). Durant el segle XX, els moviments pedagògics han evolucionat i s'han anat enllaçant aportant nous criteris en la manera d'entendre la pedagogia de la música. El final del segle XX ja no és una època de mètodes, sinó de principis.

### 3.3. NOVES TENDÈNCIES

*“Si ens eduquem en el quadrat, després qui ens treu del quadrat?”*  
(V. Hemsy de Gainza, 1995)

Els principis pedagògics actuals passen per entendre una educació interactiva, una educació que no doni respostes, sinó que proposi preguntes, que obri el desig. Ha passat el moment dels grans mètodes, ara cal pensar en models pedagògics. Educar en la música implica doncs focalitzar de manera simultània una multiplicitat de models formatius i no un model únic, fos aquest quin fos (Hemsy de Gainza,1995).

El model curricular de la didàctica tradicional per Hemsy de Gainza és lineal i resulta massa teòric i limitat. És necessari doncs prestar atenció a una diversitat de formes possibles d'ensenyament-aprenentatge, entre d'altres: els models de l'aprenentatge espontani i l'autoaprenentatge, els models ètnics o antropològics, els models multiculturals, les models tecnològics, els models lingüístics, els models ecològics, els models artesanals i artístics, entre d'altres

<sup>13</sup> Podeu escoltar-ne una versió en: <http://es.youtube.com/watch?v=hUJagb7hL0E>

De l'adequada combinació i adaptació a cada realitat cada comunitat dissenyarà la seva pròpia educació musical.

Maura Penna (1990) expressa:

*“Per principi, refusem la imposició o fixació d'un patró musical, qualsevol que aquest sigui; el procés de musicalització ha de respondre a un concepte de música ampli i obert, que permeti integrar diverses manifestacions sonores potencialment disponibles en l'actualitat: des de les músiques d'altres cultures fins les que sorgeixen de l'experimentació del mateix alumne”.*

Al començament del segle XXI, ens trobem amb un panorama molt ampli en el camp de la pedagogia musical, on hi ha de tot i tot hi té cabuda, oferint a l'educació musical majors oportunitats. Per afrontar aquest nous reptes és molt important la musicalització dels educadors, educadors capaços de transmetre, que sàpiguen cercar entre la molta oferta, amb una ment oberta i flexible.

Per D. Elliot (1994) les obres musicals no són només alguna cosa que té a veure amb els sons sinó també quelcom que es fa, no pot ser només un objecte que s'ha de percebre en el marc d'una experiència estètica. Per V. Hemsy de Gainza (1995) l'experiència musical ha de ser multidimensional, que aglutini allò personal i allò social, el quotidià i el transcendent, el natural i el còsmic, la salut i la malaltia, l'ètic i l'estètic, entre d'altres categories. Entendre la música com un procés.

*“La exposición reiterada a los fenómenos sonoros y musicales en un contexto afectivo, provocará en los individuos una progresiva sensibilización respecto de los mismos. Se dice que alguien es musical o está musicalizado cuando responde al estímulo sonoro (absorción) y se expresa sonoramente (proyección) de manera espontánea” (V. Hemsy. de Gainza, 1995).*

*“La investigació de la conducta musical dels nens en diferents edats confirma que aquests elements del pensament musical afloren en un procés evolutiu que depèn de les oportunitats, de l'entorn musical i de l'educació” (Swanwick, 1991).*

Adjuntem a continuació un quadre-resum de les tendències més rellevants en la pedagogia musical del segle XX, configurat a partir de les aportacions de Violeta Hemsy de Gainza (1990) a la conferència citada.

REVOLUCIÓ	TRANSICIÓ	CREATIVITAT	INTEGRACIÓ	OBERTURA I CRISI
dècades 30-50 (aprox.)	dècades 40-50	60-75 (80)	80-2000	2000 en endavant
Principis de llibertat i activitat: moviment, participació activa.	Repertori musical i tècniques de maneig grupal: cors i conjunts instrumentals.	Improvisació musical. So i soroll. Música contemporània	Investigació. Multiculturalisme. Tecnologies educatives. Musicoteràpia. Dinàmica grupal. Multidisciplinar.	Models oberts. Multiplicitat de sabers.
J.E. DALCROZE E. WILLEMS M MARTENOT J. MURSELL H. VILLALOBOS S. SUZUKY	C. ORFF Z. KODÁLY	G. SELF J. PAYNTER M. SCHAFFER B. DENNIS F. DELALANDE V. HEMSY DE GAINZA	PROPOSTES METODOLÒGIQUES MODELS PEDAGÒGICS	MOBILITZACIÓ D'EDUCADORS I POLÍTICS
PSICOLOGIA INDIVIDUAL	PSICOLOGIA GRUPAL	PSICOLOGIA SOCIAL	INTEGRACIÓ	MULTIDISCIPLINES

Quadre 3.3.1: Tendències més rellevants en la pedagogia musical del segle XX (a partir de V. Hemsy de Gainza, 1990)

### 3.4. LA TEORIA DE PIAGET EN L'EDUCACIÓ MUSICAL

La teoria evolutiva que més ha influenciat en la pràctica de l'educació musical podem dir segurament que és la teoria de Jean Piaget.

Piaget es basa en la senzilla observació que el nen petit pensa al voltant de les coses en una forma totalment diferent a la dels adults, i té per aquesta raó un concepte peculiar de la realitat.

Piaget vincula el pensament amb l'acció, la teoria piagetiana és una teoria biològica pel fet d'estar basada en l'adaptació d'un individu complet amb el seu programa genètic, en interacció creativa amb el seu entorn.

La interacció es produeix quan l'individu assimila allò que fàcilment pot abastar, inclòs quan s'acomoda a allò nou i desconegut per utilitzar-ho. El coneixement, en qualsevol etapa del desenvolupament, està creat per aquesta interacció. Així trobem aspectes combinats de les posicions maduratives i ambientalista: la capacitat innata i l'estímul ambiental són essencials per a completar el procés, però cap dels dos en té el control total.

Els punts bàsics del seu pensament serien :

1. El nen com a agent principal del seu propi aprenentatge.
2. Desenvolupament.
3. Aprofundiment de la comprensió.

La teoria piagetiana és una teoria gradual de creixement cognoscitiu.

Les etapes evolutives poden variar d'acord a les particularitats de l'ambient físic, social i cultural. Seguint la classificació de Piaget, el pensament es desenvolupa a través d'una sèrie d'estadis evolutius que es caracteritzen per tenir un període de formació i una altre de consolidació. En el període de consolidació, les operacions mentals adquirides s'inclouen en una estructura estable.

Com que molta pedagogs i investigadors musicals (Pflederer Zimmerman, 1982; Delelande, 1995, 2007; Swanwick,1992, entre d'altres) s'han basat en aquesta classificació no la volem deixar de tenir en compte en aquest treball.

Adjuntem un quadre basat en el de Remphein,H. (1966), ampliat amb les característiques generals i musicals (Piaget,J. 1970, Nebreda, 2002), on hem aprofundit una mica més l'edat compresa entre els 0-3 i hem apuntat només les idees principals en els altres períodes.

ESTADI	PERÍODE	EDAT
<b>SENSÒRIO-MOTRIU</b>	ESQUEMES REFLEXES	0 – 1 mes
	REACCIÓ CIRCULAR PRIMÀRIA	1 – 4 mesos
	REACCIÓ CIRCULAR SECUNDÀRIA	4 – 8 mesos
	COORDINACIÓ D'ESQUEMES SECUNDARIS	8 – 12 mesos
	REACCIÓ CIRCULAR TERCIÀRIA	12 –18 mesos
	COMBINACIÓ DE NOVES COORDINACIONS	18 – 24 mesos
<b>PREOPERATORI</b>	PENSAMENT SIMBÒLIC	2 – 7 anys
	PENSAMENT INTUÏTIU	4 – 7 anys
<b>CONCRET</b>		7 – 12 anys
<b>FORMAL</b>		12 – adult

Quadre 3.4.1: Estadis del desenvolupament de Piaget (Remphein,H.1996)

**SENSÒRIO- MOTRIU**

Des del naixement als 24 mesos.

El nen aprèn a través de les seves accions i percepcions.

L'aparició de processos simbòlics corona i a la vegada acaba aquest període.

A través de combinacions dels esquemes existents el nen és capaç d'imaginar els resultats de la seva acció abans que l'acció passi i evocar la imatge d'un objecte o d'una persona absent.

El concepte de permanència de l'objecte constitueix un nivell elevat d'intel·ligència sensorio-motriu crucial per al desenvolupament posterior.

Quan un objecte ja no necessita estar present per a ser considerat o pensat, l'infant està alliberat dels límits de l'experiència present. Ha adquirit, a la vegada, un passat i un futur.

Aquesta etapa és paral·lela al joc d'entrenament pràctic ( l'infant repeteix o practica l'activitat pel plaer d'exercitar el seu poder).

ESQUEMES REFLEXES	0 – 1 mes
<b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b>	
El nen adquireix certa capacitat de discriminació de la realitat perquè, més enllà dels reflexos hereditaris, posa en funcionament l'assimilació perceptiva i motriu.	
<b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b>	
Discriminació del lloc d'origen d'una font sonora i possibilitat d'aprenentatge de discriminació d'altura sonora.	
Discriminació tímbrica, sobretot emocional de les veus, considerant la veu de la mare com un potent estímul sonor.	
El plor com un medi de comunicació: demanda de necessitats, base d'exercitacions musculars, medi d'establir relació amb l'ambient, expressió de malestar, dolor, gana o plaer.	
Aparició d' <i>aspectes tonals</i> , (graus conjunts i intervals en els seus jocs vocàlics).	
Aplicació d'esquemes sons-rítmics a les seves experiències sonores-auditives: <i>els protoritmes</i> .	



REACCIÓ CIRCULAR PRIMÀRIA	1 – 4 MESOS
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b></p> <p>Adquisició dels primers costums, l'assimilació es fa més progressiva, produint la reacció circular primària, relativa al propi cos, que obre el camí a una sèrie o esquemes de conductes primàries, on es comencen a adquirir els primers hàbits.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b></p> <p>Acomodacions glòtiques i tempteig vocàlic.</p> <p>Balanceigs sense sincronització entre so rítmic i moviment.</p> <p>Emissions sonores reflexes.</p>	

REACCIÓ CIRCULAR SECUNDÀRIA	4 – 8 MESOS
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b></p> <p>Es produeix la coordinació de la visió i la prensió, i està caracteritzat pel començament de les reaccions circulars secundàries, relatives als cossos manipulats, que permet el pas de l'hàbit a la intel·ligència.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b></p> <p>Diferenciació entre sorolls i sons verbals .</p> <p>Resposta tonal precisa segons l'estímul auditiu que es rep, responent en la mateixa tonalitat en que es canta.</p> <p>Conducta fònica dels objectes que l'envolten.</p> <p>Primera coordinació oculo-manual amb els objectes sonors.</p> <p>Incipient organització melòdica.</p> <p>Interès per ampliar la gamma de sons que produeix i rep.</p>	

<b>COORDINACIÓ D'ESQUEMES SECUNDARIS</b>	<b>8 – 12 MESOS</b>
<b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b>	
<p>Té lloc la coordinació dels esquemes secundaris, amb utilització de medis coneguts amb vista a aconseguir un nou objectiu. En aquest període les adquisicions anteriors s'apliquen a l'assoliment d'objectius nous.</p>	
<b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b>	
<p>Apareix el cant.</p> <p>Resposta musical de manera no imitativa a una melodia cantada per un adult.</p> <p>Discriminació d'interval·ls harmònics i melòdics (Schellenberg, Trehud,1996).</p>	

<b>REACCIÓ CIRCULAR TERCIÀRIA</b>	<b>12- 18 MESOS</b>
<b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b>	
<p>En el cinquè període hi ha la diferenciació dels esquemes d'acció per reacció circular terciària i descobriments de nous medis, gràcies a l'exploració i tempteig dirigit. El nen actua ja amb una finalitat i s'interessa per tot el que és nou.</p>	
<b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b>	
<p>Augment de l'expressió oral utilitzant nous recursos sobre la base d'esquemes sonors-rítmics ja apresos, essent capaç de fer canvis agògics i d'altres paràmetres musicals.</p> <p>Els esquemes musicals vocals augmenten en temps i complexitat.</p> <p>Imitació vocal amb certa precisió: imitació diferida (Zenatti,1991).</p>	

<b>COMBINACIÓ DE NOVES COORDINACIONS</b>	<b>18 – 24 MESOS</b>
<b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b>	
<p>Es comença a produir la interiorització d'esquemes. El nen és ràpid en comprendre solucions i coordina amb relativa facilitat procediments que encara li són desconeguts.</p>	
<b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b>	
<p>Invenció de nous medis expressius i ampliació de les combinacions fonètiques.</p> <p>Manipulació d'objectes sonors amb finalitats acústiques.</p>	

**PREOPERATORI**

Dels 2 als 5 anys, comença amb formes organitzades de comportament simbòlic, permet al nen representar el món extern per mitjà de símbols establerts per simples generalitzacions.

Les percepcions i les accions es carreguen de nous significats i s'integren en nous sistemes estructurals, quan el nen re-aprén algunes de les coses ja apreses a nivell sensorio-motriu.

Abans que pugui néixer el pensament conceptual ha d'existir una versió simbòlica o transformació de l'experiència.

La formació de símbols es pot esquematitzar de la següent manera: experiència –imitació representativa de l'experiència – imatge d'allò imitat – invenció del símbol per a transmetre la imatge.

Des d'aquest moment el joc simbòlic i la imitació es converteixen en importants avingudes pel pensament.

Una altra característica d'aquesta etapa és el domini perceptiu del pensament. Les coses són el que semblen ser en el camp perceptiu immediat. Això fa que el nen enfoqui o es "concentri" només sobre un aspecte d'una situació amb exclusió d'altres aspectes.

<b>PENSAMENT SIMBÒLIC</b>	<b>2 – 7 ANYS</b>
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b></p> <p>Té lloc l'aparició de la funció simbòlica, que li permet representar certs aspectes de la seva experiència passada i present, així com anticipar futures accions en relació a elles.</p> <p>El més important d'aquest període és l'adquisició del llenguatge, que li permet reconstruir el passat i anticipar les accions futures ( fins i tot a substituir-les, a vegades, únicament per la paraula sense portar-les mai a cap). Aquest és el punt de partida del pensament.</p> <p>Característiques d'aquest període (Castellví, 1997): Egocentrisme, Artificiositat, Antropomorfisme, Animisme, Màgia, Llenguatge egocèntric, Pensament preconceptual, Realisme intel·lectual.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>De 2 a 4 anys</b></p> <p>Als 2 anys, la reproducció del contorn melòdic de les cançons és molt més estable que la dels intervals (Zenatti, 1996).</p> <p>Capacitat de reproduir intervals complexos de manera imitativa.</p> <p>Manifestacions de compàs espontani (cops regulars...).</p> <p>Acomodacions a processos d'aculturalització.</p>	

Preferència per melodies tonals i harmonies consonants davant de músiques menys organitzades tonal i harmònicament (Zenatti, 1996).

Moviments relativament sincronitzats a partir d'un estímul rítmic.

PENSAMENT INTUÏTIU	4 –7 ANYS
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b></p> <p>Es va produint progressivament la descentració, aquesta possibilita una semiològia i una orientació de l'acció cap un fi, constituint així el pensament intuïtiu.</p> <p>Té tendència a centrar l'atenció a un sol atribut de l'objecte.</p> <p>Apareix el llenguatge socialitzat.</p> <p>Desenvolupament de la memòria que li permet ordenar temporalment.</p> <p>En aquesta etapa pensament i llenguatge són inseparables.</p> <p>Les seves emocions es converteixen en sentiments que es conserven i s'organitzen d'una manera més complexa.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A PARTIR DELS 5 ANYS</b></p> <p>Preferència significativa per estructures rítmiques que tenen un pols ben marcat (Zenatti, 1996)</p> <p>Guany en la precisió intervàlica (Davidson, 1985).</p> <p>Possibilitat de treballar amb elements formals musicals.</p> <p style="text-align: center;"><b>A partir dels 6 anys</b></p> <p>Predomini del factor rítmic.</p> <p>Consolidació de la percepció tonal.</p> <p>Augment de l'aculturalització, nous nivells de gust musical i percepció discriminativa.</p> <p style="text-align: center;"><b>A partir dels 7 anys</b></p> <p>S'igualen en importància els camps melòdics, harmònics i rítmics.</p>	

CONCRET	7 – 12 ANYS
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b></p> <p>Cobreix dels anys centrals de la infància mitjana i inclou els nivells d'educació primària.</p> <p>El pensament del nen ja no està dominat per la percepció. Per mitjà del propi maneig dels objectes, a través de l'aprenentatge de seqüències curosament planejades, forma diferents conceptes relatius a ell mateix i al seu món.</p> <p>Comença a existir el pensament concret operatiu en forma d'accions interioritzades portades a cap en el pensament.</p> <p>L'individu comença a raonar al voltant de les possibilitats teòriques. Fa hipòtesis i s'orienta cap a dades empíriques.</p> <p>S'accentua el pensament verbal i lògic. Es va capacitant per elaborar conceptes i preveure solucions als problemes.</p> <p>Els esquemes representatius es comencen a organitzar respectant una sèrie de lleis o regles, constituint operacions.</p> <p>Noció de conservació que donarà lloc a la capacitat de descobrir el concepte d'invariabilitat de la matèria.</p> <p>Capacitat més gran de concentració. Anàlisi, comparació i síntesi constitueixen l'esquema específic del pensament.</p> <p>El llenguatge es va convertint en una font inesgotable de coneixements i un instrument privilegiat de presa de consciència intel·lectual.</p> <p>Progressivament va construint estructures de pensament lògic.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b></p> <p>Consolidació de la sincronització so-moviment en fórmules complexes.</p> <p>Major precisió en la discriminació intervàlica.</p> <p>Més finesa perceptiva d'elements musicals.</p> <p>Capacitat d'inventar o cantar cançons conegudes amb una estabilitat, flexibilitat i matis tonal semblant a la dels adults (Davidson i Script,1991).</p> <p>Fase d'integració de les habilitats musicals (Davidson i Script,1991).</p>	

FORMAL	12 – ADULT
<b>CARACTERÍSTIQUES GENERALS</b>	
<p>Es formen estructures de representació i d'explicació que possibiliten la construcció del simbolisme operatiu. Això consisteix en desdoblar la realitat, percebuda i concreta, en una realitat virtual i abstracta d símbols analítics, els quals s'organitzen en estructures fonamentals necessàries a l'activitat del coneixement.</p> <p>És l'arribada del pensament abstracte o formal, on es raona sobre hipòtesis i es pot imaginar allò que és purament virtual. Hi ha un raonament sobre situacions hipotètiques amb una busca sistemàtica d'hipòtesis.</p> <p>Construcció de les aptituds de l'abstracció i de la dialèctica.</p>	
<b>CARACTERÍSTIQUES MUSICALS</b>	
<p>Organització de l'obra musical, comprensió de símbols, adquisició d'un propi concepte interpretatiu. Augment de l'abstracció i aparició de la sensibilitat estètica. Està capacitat per a la composició i creació d'obres. Millora la discriminació entre diferències de tons.</p>	

Quadre 3.4.2: Estadis del desenvolupament ampliat amb les característiques generals i musicals (basat en els de Rempelin, H. 1966, Piaget, J. 1970, Nebreda, P. 2002)

Dos conceptes piagetians, la conservació i la reversibilitat <sup>14</sup> del pensament han estat estudiats en la investigació musical.

Pfledere (1964-1967) considera la intel·ligència musical com una estructura organitzada de conceptes musicals que està basada en la percepció. L'aprenentatge musical comença amb una percepció, si el nen és limitat en l'ús de les seves percepcions espontànies, el marc estructural que construeix per representar el seu món sonor també queda limitat. Amb el desenvolupament de l'experiència, la percepció musical inclourà una experiència de temps, una consciència que la música es desplega i evoluciona.

La intel·ligència musical es desenvolupa a mida que l'individu interactua amb la música, vincula aquestes associacions dins d'una marc conceptual i les incorpora dins d'un sistema de símbols.

<sup>14</sup> Capacitat de tornar al punt d'origen, ja sigui per la negació o inversió que porta a anular un terme, o per la reciprocitat que porta a les equivalències, les quals són característiques de les operacions de relació.

Caldrà un estudi més a fons del concepte intel·ligència musical després de les noves aportacions, tant de les intel·ligències múltiples de Gardner com del concepte de complexitat aportat per Morin.

Per Piaget una proposta educativa recolzada en l'audició i l'execució recreativa com a medis principals per adquirir coneixement musical serien considerats com a petites còpies d'una inexistente realitat musical. Per adquirir coneixement musical en el sentit piagetà, un nen ha d'actuar creativament sobre el seu propi ambient sonor.

És especialment important que les experiències musicals de la primera infància aprofitin el desenvolupament natural del nen, el ritme del creixement musical va de la percepció a la imitació i a la improvisació. Les activitats musicals, en la seqüència d'aprenentatge, haurien de seguir un model similar. El creixement musical és una espiral que s'expandeix cap amunt, en la qual els mateixos problemes són atacats a nivells successius, però són resolts de manera més completa i exitosa a cada nivell.

Hem vist la importància que s'atorga a la imitació per l'adquisició de símbols durant el període final de l'etapa sensorio-motriu i la preoperativa, la seqüència en l'ús de les imitacions en la instrucció musical seria la següent: imitar i explorar la imitació (per exemple: imitar i repetir; imitar i elaborar; imitar i iniciar).

Els programes musicals de nivell elemental s'haurien de recolzar sobre la consciència del nen i la creació de sons musicals, i traslladar-se gradualment des de la percepció a la reflexió cognoscitiva dels elements musicals. Al començament, els conceptes musicals bàsics es desenvoluparan a través de l'oïda i a través de l'experimentació, amb sons i mitjançant el moviment. La formació de conceptes implica classificar i organitzar les percepcions en conceptes significatius que proporcionaran la clau pel gaudi de les complexitats de la música.

Mentre el nen interactua amb els sons a través del moviment, vocalitzant i experimentant, hauria de ser guiat per a prendre decisions al voltant del seu timbre, intensitat, altura i durada. Donar una denominació als fets musicals es torna important, ja que el nom ajuda a clarificar el pensament al voltant de la

música. Poc a poc els nens poden interioritzar diferents conceptes de facetes contrastants dels elements musicals, i aviat els sons podran ser qualificats segons més d'una adjectivació (suaus, ràpids...). La capacitat per a manejar un nombre creixent de conceptes constitueix un factor fonamental de desenvolupament. Potser hi ha una seqüència evolutiva que connecta les troballes de la investigació en la formació del concepte musical amb nocions que es desenvolupen en el següent ordre: intensitat/timbre/tempo/durada/altura i harmonia, i a nivell rítmic: des del pols, a l'esquema rítmic i a la mètrica (Pflederer Zimmerman, 1982).

Una seqüència d'experiències musicals, dins d'un medi ambient musical ric i estimulante, alimentarà el desenvolupament musical dels infants i atorgarà significat i plaer a la nostra feina. La forma més important d'aprenentatge del nen, com de dels éssers adults i molts animals, és el joc, i ja hem vist la importància que té la manera d'adequar el medi ambient per promoure experiències d'aprenentatge. És necessari comptar amb més recerques que investiguin l'impacte dels ambients d'aprenentatge en l'àrea de música.



### 3.5. LA MÚSICA EN EL CONTEXT CURRICULAR

*“Cal planificar per entrenar-se,  
però en realitat hi ha l'altre llibreteta: la classe real”  
(V. Hemsy de Gainza)*

En el currículum d'Educació infantil elaborat per la Generalitat de Catalunya i vigent en el nostre sistema educatiu (al moment de tancar la tesi), la música forma part de la tercera àrea curricular: Intercomunicació i llenguatge, és l'àrea on s'inclouen els llenguatges verbal, musical, plàstic i matemàtic. La música compleix les tres funcions dels llenguatges que s'atorguen a l'educació infantil (1992 Currículum, DEGC,):

- Funció lúdico-creativa: relacionada amb el plaer de l'exercici de les pròpies funcions, l'emissió del so, l'activitat, les cançons.
- Funció comunicativa: comunicació amb l'entorn amb el doble sentit d'expressió i comprensió.
- Funció representativa: capacitat per a la representació (abstracció, formació de conceptes, capacitat de relacionar conceptes).

En la introducció al 1r nivell de concreció de l'àrea 3, trobem un paràgraf que ens convida a considerar la música en aquesta etapa com quelcom d'essencial per a la construcció d'un infant sensible, emotiu, que juga i descobreix:

*“La música, de per si, és capaç de fer fruit, assossegar, de relaxar, de fer experimentar sensacions, amb tot el que això comporta de diversió i de plaer, que en aquesta etapa és una altra manera de jugar.*

*La música ha de tenir un gran component de joc lúdic; l'infant aprèn a viure jugant, en l'activitat lúdica s'hi implica del tot. La música esdevé un bon vehicle d'aprenentatge, un instrument que pot despertar la curiositat de l'infant i que pot donar-li informació sobre manifestacions culturals pròximes i diverses.*

*En el procés d'assimilació, d'integració, de comprensió i de reproducció de sons, ritmes, cançons, etc., es fa possible el desenvolupament d'unes capacitats bàsiques: atenció, percepció sonora, memòria rítmica i melòdica (musical i de llenguatge verbal), i representació i adquisició d'unes nocions d'espai musical, de temps i de qualitat.*

*La comunicació que s'estableix a través del llenguatge musical apel·la directament la sensibilitat i manifesta les petites grans descobertes sonores pròpies i de l'entorn que fa l'infant” (Currículum Educació Infantil : 34).*

S'atorga un paper molt important a la cançó, i convençuts que el té, creiem que l'educador a la llar d'infants ha de dominar un bon repertori de cançons i saber-les cantar amb la màxima sensibilitat musical, per a poder transmetre les màximes virtuts d'aquesta expressió musical.

En les bases per a la programació del 3r nivell de concreció trobem un paràgraf que fa especial menció a aquesta qüestió:

*Els nens i les nenes tenen una gran predisposició natural per escoltar música i gaudir-ne, per això l'educador/a els cantarà cançons posant-se a prop seu, creant així un clima de sensibilitat i bon gust per la música. Les cançons cantades a la falda tenen un encís especial, ja que la caixa de ressonància es troba a prop de l'infant i percep les vibracions a través de l'oïda, però també de tot el cos.*

*Cal no oblidar les cançons de bressol amb un ritme especial que convida al repòs. Les cantarelles i les cançons tradicionals contribueixen a la interiorització dels sons i del ritme propi de la llengua; són importants, doncs, com a introducció del folklore i per l'aprenentatge de la llengua parlada. Alhora que escolta, a l'infant li agrada participar-hi imitant l'adult. Al principi imita els gestos, i a poc a poc la tonada de la lletra.” (Currículum Educació Infantil: 54).*

Deixarem de banda l'anàlisi que ens podria portar a trobar elements d'educació musical en molts dels objectius i procediments de les altres àrees, però sí que volem fer èmfasi en que totes les àrees es relacionen i es complementen i que entenem que la música ha de formar part de la vida quotidiana, i que tant en la descoberta d'un mateix com en la descoberta de l'entorn, el so i la seva organització hi té un paper molt destacat.

Tot i així, en el currículum la programació del llenguatge musical està parcel·lada i pel cicle 0-3 s'estructura entorn de quatre blocs: cançó, so, ritme, audició. Pel cicle 3-6 s'afegeix un bloc de lectura i representació gràfica.

Tant els objectius terminals del primer nivell de concreció, com els objectius referencials del segon queden dividits en tres grans apartats referits als procediments, als continguts i a les actituds.

Hem volgut organitzar els punts proposats en el currículum en aquests quatre apartats i després fer-ne un petit anàlisi i situar la nostra proposta dins aquest context.

SO	CANÇÓ
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p>
<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.1 Diferenciar auditivament silencis, sons i algunes de les qualitats i atributs d'aquests sons, produïts per objectes, instruments i la veu.</p>	<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.2. Escoltar i reconèixer cantarelles i cançons.</p>
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p>
<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>2.1. Imitar i reproduir silencis, sons i qualitats del so produïts per objectes, instruments i la veu.</p> <p>2.2. Improvisar sons, silencis, cantarelles, ritmes i danses, fent servir objectes, instruments, la veu, el cos i el moviment.</p>	<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>2.2.Reproduir cançons, cantarelles i danses, mitjançant la veu, el cos i el moviment, ja sigui amb desplaçament o sense.</p> <p>2.3. Memoritzar algunes cançons i danses pròpies de Catalunya seleccionades o adaptades.</p>
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>3.Iniciació a la representació gràfica dels sons.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>3.Iniciació a la representació gràfica dels sons.</p>
<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>3.1. Representar gràficament les qualitats dels sons que s'han escoltat segons una convenció proposada.</p> <p>3.2.Interpretar les grafies de les qualitats dels sons.</p>	<p><b>Objectius terminals</b></p>
<p><b>Continguts de Fets i Conceptes</b></p> <p>1.Elementes i materials del llenguatge musical.</p>	<p><b>Continguts de Fets i Conceptes</b></p> <p>1.Elementes i materials del llenguatge musical.</p>
<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.1.Conèixer alguns elements i materials propis del llenguatge musical.</p> <p>1.2.Identificar les qualitats del so.</p>	<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.3.Conèixer el títol de les cançons interpretades.</p> <p>1.4.Reconèixer una partitura com a representació gràfica del llenguatge musical, sense fer-ne una anàlisi.</p>
<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1.Respecte i sensibilitat per l'expressió Musical.</p>	<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1.Respecte i sensibilitat per l'expressió Musical.</p>
<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.1.Apreciar el sentit lúdic de les activitats musicals.</p> <p>1.2.Habituar-se a escoltar amb atenció durant les activitats musicals.</p> <p>1.3.Habituar-se a mantenir una bona postura corporal en les activitats musicals.</p> <p>1.4.Mostrar interès i respecte per les activitats musicals.</p> <p>1.5.Participar en la producció i l'intercanvi de reproduccions de les qualitats del so.</p> <p>1.6.Respectar les produccions i intervencions en les activitats musicals dels companys.</p>	<p><b>Objectius terminals</b></p> <p>1.1.Apreciar el sentit lúdic de les activitats musicals.</p> <p>1.2.Habituar-se a escoltar amb atenció durant les activitats musicals.</p> <p>1.3.Habituar-se a mantenir una bona postura corporal en les activitats musicals.</p> <p>1.4.Mostrar interès i respecte per les activitats musicals.</p> <p>1.5..Mostrar interès per les manifestacions musicals pròpies de la cultura catalana.</p> <p>1.6..Esforçar-se per millorar les pròpies possibilitats a l'hora de cantar.</p>

RITME/MOVIMENT	AUDICIÓ
<b>Continguts de Procediments</b> 1. Percepció i comprensió auditives.	<b>Continguts de Procediments</b> 1. Percepció i comprensió auditives.
<b>Objectius terminals</b> 1.2.Escoltar i reconèixer ritmes i pulsacions. 1.3.Identificar diferents tipus de pulsacions i ritmes en cantarelles i cançons conegudes.	<b>Objectius terminals</b> 1.2.Escoltar i reconèixer fragments de curta durada d'obres musicals.
<b>Continguts de Procediments</b> 2.Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.	<b>Continguts de Procediments</b> 2.Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.
<b>Objectius terminals</b> 2.2. Reproduir cançons, cantarelles i danses, mitjançant la veu, el cos i el moviment, ja sigui amb desplaçament o sense 2.4.Seguir i marcar alguns ritmes i pulsacions musicals. 2.5.Improvisar ritmes i danses, fent servir objectes, instruments, la veu, el cos i el moviment. 2.6.Representar amb el cos i el moviment les qualitats dels sons que s'escolten o s'han escoltat.	<b>Objectius terminals</b>
<b>Continguts de Procediments</b> 3.Iniciació a la representació gràfica dels sons.	<b>Continguts de Procediments</b> 3.Iniciació a la representació gràfica dels sons.
<b>Objectius terminals</b>	<b>Objectius terminals</b>
<b>Continguts de Fets i Conceptes</b> 1.Elementes i materials del llenguatge musical.	<b>Continguts de Fets i Conceptes</b> 1.Elementes i materials del llenguatge musical.
<b>Objectius terminals</b> 1.3.Conèixer el títol de les danses interpretades.	<b>Objectius terminals</b> 1.3.Conèixer el títol d'algunes obres i el nom d'alguns autors i autores dels fragments musicals escoltats.
<b>Continguts d'Actituds</b> 1.Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.	<b>Continguts d'Actituds</b> 1.Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.
<b>Objectius terminals</b> 1.1.Apreciar el sentit lúdic de les activitats musicals. 1.2..Habituar-se a escoltar amb atenció durant les activitats musicals. 1.3.Habituar-se a mantenir una bona postura corporal en les activitats musicals. 1.4.Mostrar interès i respecte per les activitats musicals. 1.5.Mostrar interès per les manifestacions musicals pròpies de la cultura catalana. 1.6.Esforçar-se per millorar les pròpies possibilitats a l'hora de ballar.	<b>Objectius terminals</b> 1.1.Apreciar el sentit lúdic de les activitats musicals. 1.2.Habituar-se a escoltar amb atenció durant les activitats musicals. 1.3.Habituar-se a mantenir una bona postura corporal en les activitats musicals. 1.4.Mostrar interès i respecte per les activitats musicals.

Quadre 3.5.1: Buidat del 1r nivell curricular LOGSE

Pel què fa al segon nivell de concreció proposat en el currículm de la Generalitat concretament pel cicle 0-3 l'estructura de la proposta en els quatre blocs queda de la següent manera:

SO	CANÇÓ
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p> <p>1.2. Reconeixement i diferenciació auditiva de silencis, sons i les seves qualitats de durada, intensitat, timbre, i de ritme, cançons i cantarelles.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p> <p>1.1. Captació d'estats afectius provocats per la música o la veu humana.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.2. Escoltar i identificar de manera intuïtiva sons i algunes de les qualitats d'aquests produïdes per objectes, instruments i la veu humana.</p> <p>1.3. Identificar per contrast, el so i alguns dels atributs de les seves qualitats: fort/flaix, llarg/curt, els propis d'instruments molt contrastats.</p> <p>1.4. Localitzar visualment i reconèixer auditivament el so i el silenci en el context habitual.</p>	<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.5. Reconèixer cançons i cantarelles i ritmes molt coneguts.</p>
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p> <p>2.1. Imitació i reproducció de silencis, sons.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p> <p>2.1. Imitació i reproducció de cançons i cantarelles.</p> <p>2.2. Interpretació i improvisació de cançons i cantarelles.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>2.1. Reproduir sons i silencis per imitació i contrast.</p> <p>2.7. Assajar improvisacions de sons, cantarelles.</p>	<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>2.2. Imitar cantarelles mitjançant la veu, el cos i el moviment, ja sigui amb desplaçament o sense.</p> <p>2.5. Cantar i tenir memoritzat un repertori de cançons, cantarelles i petits jocs-dansats adequat a l'edat i a les possibilitats musicals.</p> <p>2.6. Utilitzar la veu i la cançó com a mitjà d'expressió i comunicació.</p> <p>2.7. Assajar improvisacions de cantarelles.</p>
<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1. Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.1. Sensibilitat per l'expressió musical.</p>	<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1. Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.1. Sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.2. Audició atenta de cançons.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.1. Gaudir de les activitats musicals.</p> <p>1.2. Valorar el so i el silenci en el context que el marc escolar pugui oferir.</p> <p>1.6. Esforçar-se a mantenir una bona postura corporal.</p>	<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.1. Gaudir de les activitats musicals.</p> <p>1.2. Escoltar amb atenció les cançons que canten els docents i els altres nens i nenes.</p> <p>1.6. Esforçar-se a mantenir una bona postura corporal.</p>

RITME/MOVIMENT	AUDICIÓ
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>1. Percepció i comprensió auditives.</p> <p>1.1.Captació d'estats afectius provocats per la música o la veu humana.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p>	<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.1.Manifestar diferents estats emocionals: placidesa, relaxació, tristesa, alegria, provocats per la modulació.</p> <p>1.2. Escoltar i identificar de manera intuïtiva sons i algunes de les qualitats d'aquests produïdes per objectes, instruments i la veu humana.</p>
<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p> <p>2.1.Imitació i reproducció de, ritmes i danses</p> <p>2.2.Interpretació i improvisació de danses.</p>	<p><b>Continguts de Procediments</b></p> <p>2. Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>2.2 Imitar danses mitjançant la veu, el cos i el moviment, ja sigui amb desplaçament o sense.</p> <p>1.2. Expressar corporalment la pulsació d'un estímul sonor: llenguatge, cançó, música enregistrada.</p> <p>1.3. Adaptar progressivament els moviments corporals a la regularitat de diferents estímuls sonors.</p> <p>2.6..Utilitzar la dansa com a mitjà d'expressió i comunicació.</p> <p>2.7.Assajar improvisacions de moviments corporals lliures.</p>	<p><b>Objectius referencials</b></p>
<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1. Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.1.Sensibilitat per l'expressió musical</p> <p>1.3. Esforç per l'adquisició d'una postura adequada cantant, ballant o fent jocs rítmics.</p>	<p><b>Continguts d'Actituds</b></p> <p>1. Respecte i sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.1.Sensibilitat per l'expressió musical.</p> <p>1.2. Audició atenta de música.</p>
<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.1. Gaudir de les activitats musicals.</p> <p>1.6. Esforçar-se a mantenir una bona postura corporal.</p>	<p><b>Objectius referencials</b></p> <p>1.1.Gaudir de les activitats musicals.</p> <p>1.5.Escoltar amb atenció els enregistraments d'obres musicals.</p> <p>1.6. Esforçar-se a mantenir una bona postura corporal.</p>

Quadre 3.5.2: Buidat del 2r nivell curricular LOGSE

Fet l'anàlisi del primer nivell curricular, hem extret aquells ítem que ens semblava que recolzaven millor la proposta de valorar les produccions dels infants o fins i tot les inciten. Apareixen amb una certa timidesa, tot i que queden apuntades en un enunciat ampli que pot donar lloc a diferents interpretacions.

**Objectius terminals de procediments**

- 1.1. Diferenciar auditivament silencis, sons i algunes de les qualitats i atributs d'aquests sons, produïts per objectes, instruments i la veu.
- 2.2. Improvisar sons, silencis, cantarelles, ritmes i danses, fent servir objectes, instruments, la veu, el cos i el moviment.
- 2.5. Improvisar ritmes i danses, fent servir objectes, instruments, la veu, el cos i el moviment.

**Objectius terminals de Fets i Conceptes**

- 1.2. Identificar les qualitats del so.

**Objectius terminals d'actituds**

- 1.5. Participar en la producció i l'intercanvi de reproduccions de les qualitats del so.

Quadre 3.5.3: Ítems que valoren o inciten a les produccions musicals dels infants en el 1r nivell curricular LOGSE

Sota aquests enunciats podem incloure la proposta d'estimular als infants a investigar amb un material sonor que els hi proporcionarem, a escoltar tot allò que ells troben i exploren, a valorar i incitar el camí de la improvisació, de l'expressió lliure a partir de la seva veu, dels objectes propers i del material que els oferim específicament per provocar sons.

Pel què fa al segon nivell de concreció de l'etapa 0-3 hi ha menys presència d'elements de recerca i de proposicions d'escolta de les produccions sonores.

Hem trobat només en els **objectius referencials de procediments:**

- 1.3. Escoltar i identificar de manera intuïtiva sons i algunes de les qualitats d'aquests produïdes per objectes, instruments i la veu humana.
- 2.6. Utilitzar la veu i la cançó com a mitjà d'expressió i comunicació.
- 2.7. Assajar improvisacions de sons, cantarelles.

Quadre 3.5.4: Ítems que valoren o inciten a les produccions musicals dels infants en el 2n nivell curricular LOGSE

Caldrà desenvolupar en el segon nivell de concreció alguns apartats que puguin incitar als adults a oferir contextos rics per a que els nens trobin, escoltin, interioritzin elements sonors que els ajudin a conèixer el món i a poder-se expressar a partir de les múltiples possibilitats que els ofereix el so, facilitant que el coneixement es pugui adquirir a partir de la pròpia experimentació i exploració. També caldria un posicionament més ampli en quan a valorar l'escolta pensant en els paisatges sonors, en tot allò que ens arriba del so que ens envolta i que configura els diferents espais on viu l'infant, així com una visió més global de tots els elements que configuren un discurs sonor i musical, ampliant els conceptes relacionats amb les qualitats del so, a les textures, estructures, combinacions, expressivitat.

El currículum i la programació cal entendre'ls com un guió, unes línies per on poder dibuixar les pròpies propostes. Les veritables transformacions educatives comencen a l'aula, és per això que cal fer el camí des de les bases cap a dalt, i són els educadors en el contacte quotidià i directe amb els infants els que faran possibles les modificacions per a dur a terme una educació oberta i divergent. Aprendre a aprendre implica la capacitat de processar experiències i absorbir coneixement de múltiples formes.

*“Els currículums en tant que realitzacions humanes són imperfectes i finalment només expressen una aproximació als objectius. L'educació no pot planificar-se com si fos una màquina, un negoci o una fàbrica. El que realment importa és la vivència i el processament que de la mateixa fa la persona, individualment i en grup. I la vida és inapresable i incapsulable”. (Violeta Heimsy de Gainza, 1995)*

Relacionant tot el que hem exposat en aquest capítol més el que hem defensat en el punt 2.2.2 apostem per un currículum obert orientat a la sensibilització musical, el desenvolupament de l'expressió, la comunicació i la creativitat, que ens semblen objectius fonamentals d'aquesta disciplina artística en l'educació infantil (Akosky, 1998).



Cal començar pel so, la matèria primera de la música i buscar-lo en l'entorn natural i social, indagant en les seves característiques perceptibles i les seves qualitats espacials. Pels infants el so és una font inesgotable d'aprenentatge, escolten de manera permanent sons del seu voltant, l'entorn sonor que els proveeix d'informació, de coneixement i d'emoció.

Els sons ens envolten i els nens arriben a l'escola amb una informació sonora que el docent pot incidir en la seva trama didàctica. L'observació, la imitació, la comparació amb altres sons, l'escolta d'un enregistrament, donen lloc a activitats de gran participació dels nens.

L'escolta atenta i focalitzada dels sons de l'entorn permet centrar-se en la seva interessant organització temporal. Registrar successions i/o superposicions de sons de l'entorn, té la seva continuïtat en les evocacions sonores que intenten reproduir amb veus i instruments els sons evocats. (Akoscky, 1998).

Escoltar atentament els sons de l'entorn, porta a analitzar amb major deteniment alguns dels seus trets característics: altura, intensitat, durada, timbre, textura són trets distintius del so.

Pel que fa a la qualitat espacial del so està comprovat que des dels primers mesos de vida els nens orienten la seva audició buscant el lloc d'on prové el so, tant sigui una font fixa o mòbil.

Caldria pensar en una programació basada en l'escolta, la interpretació i la creació, buscant els dos pols apuntats per V. Hemsy. de Gainza:

**L'absorció**  que ens porta a la resposta a l'estímul sonor

**La projecció**  que ens porta a l'expressió sonora de manera espontània.

En l'organització del so entren en joc diversos aspectes que volem apuntar de manera concreta i resumida en el següent quadre:

<p><b>RITME</b></p>	<p><i>“És quelcom més fonamental que el temps o el pols .És la corrent subjacent, la sensació de moviment d’avançar, que porta la peça de música en un viatge inevitable cap a un definit punt d’arribada. La música sense una marcada sensació de pols continua essent rítmica”</i> (Paynter, 1991).</p> <p>Molts exemples de la música tradicional s’organitzen dins d’una mètrica irregular.</p> <p>Moltes improvisacions sonores i algunes evocacions sonores (la pluja, el corral...) es realitzen amb l’absència de pols regular. Són produccions sonores en ritme lliure.</p> <p><i>“El mundo del ritmo libre es sumamente rico y variado y es el que encontramos en la obra contemporánea. La práctica del ritmo libre puede conducir a una percepción más fluida del ritmo métrico cuando se vuelve a él. (Kröpfel, F, 1982)</i></p>
<p><b>MELODIA</b></p>	<p>Resultat de les relacions d’altura i durada dels sons que la constitueixen.</p> <p>Les reproduccions de cançons fa que els nens imitin amb la veu formes melòdiques acompanyades pel text. Les memoritzen i les reconeixen i cap al final del nivell inicial aconsegueixen identificar alguna de les seves característiques (Garden, 1987).</p> <p>Improvisar melodies és sovint un joc espontani. Hi ha nens que ho fan de manera natural quan juguen, altres posen “música” a paraules i frases que inventen.</p> <p>L’eco melòdic és una exercitació vocal molt difosa.</p> <p>Hem de donar entrada a tot tipus d’interval·la, obrir i ampliar el concepte a diversitat de possibilitats que avui coexisteixen en la música.</p>
<p><b>TEXTURA SONORA</b></p>	<p>Tret distintiu que al·ludeix al “gra gruixut o fi del so” fent-lo perceptivament “rugós, llis...” (Delalande, 1995).</p>
<p><b>FORMA SONORA</b></p>	<p>Ritme, melodia i textura interactuen i evolucionen en el temps. I aquesta evolució es comporta de manera diferent: permanència, canvi, retorn.</p>
<p><b>VELOCITAT I DINÀMICA</b></p>	<p>Elements del discurs musical, que tenen a veure amb la interpretació.</p>
<p><b>CARÀCTER</b></p>	<p>“La resultant expressiva” de tots els components de la música. Els nens no solen desglossar tants components, però si perceben clarament la resultant dels mateixos. Del caràcter d’una cançó o d’un fragment musical a vegades dependrà el seu entusiasme per repetir-lo o per realitzar la mateixa activitat.</p> <p>Al cantar cançons es pot modificar el seu caràcter canviant alguns dels aspectes mencionats: velocitat, dinàmica, tessitura, l’articulació ( sense desvirtuar l’essència de la cançó, és a dir, la profunda relació que existeix entre el ritme, la melodia, el text i l’estil).</p> <p>Caràcter: alegre, dinàmic, enèrgic, juganer, marcial, trist, misteriós.</p>

Quadre 3.5.5: Aspectes de la organització del so

Al llarg dels assessoraments fets en escoles 0-3 i en l'anàlisi de la proposta curricular, ens hem adonat que molt sovint les activitats musicals són propostes que l'educador fa perquè el nen hi respongui, és a dir l'educador actua i l'infant respon. Potser hauríem d'intercanviar els papers: l'infant actua i l'educador respon, o bé ambdós s'endinsen en un joc d'intercanvis on els aprenentatges s'assoleixen a partir de la pròpia experiència, lligat al paradigma d'infant que hem defensat en el capítol 2.

És clar que per l'educador el repte és encara més gran, no en té prou en aplicar unes formulettes, uns jocs apresos, unes receptes recollides d'aquí i d'allà, cal un educador obert que pugui reconèixer les conductes musicals espontànies dels infants, poder-les valorar i enriquir per mitjà de la interacció potenciant les tres dimensions d'oïdor, intèrpret i creador. "Una clase de inteligencia que se basa en unos conocimientos musicales, se motiva por unos intereses musicales y se alimenta de experiencias musicales" (Zenatti, 1991:59)

### 3.6. PROPOSTES PER A UNA RENOVACIÓ

De fet en l'apartat 2.2.2 hem parlat a bastament de la importància de l'entorn, i en el 2.4 del paper de l'observació, però no voldríem tancar aquest capítol sense fer unes reflexions al voltant de les darreres aportacions de F. Delalande sobre com s'entén la música en aquestes edats i que s'espera dels adults que hi intervenen.

És necessari insistir en la importància dels processos (defensat i argumentat des de l'any 1947 per Lowenfeld),<sup>15</sup> Delalande (2007) ha dedicat esforços en cercar els universals de la música (allò que hi ha de comú, tant al llarg de la història, com en els diversos continents) i citant a Nattiez (1987) aposta que cal buscar-los pel costat de les estratègies poètiques i estètiques (de producció i de recepció), és dir, de processos.

---

<sup>15</sup> Veure el capítol 4, apartat 4.1.1.

*“Es también porqué los hombres que viven en sociedad en el mismo planeta, encuentran más o menos los mismos problemas y hallan soluciones comparables. Para comunicarse sobre las necesidades de la vida corriente, inventaron el lenguaje. Las lenguas no se parecen necesariamente entre sí, pero el hecho de hablar es un rasgo común. De la misma manera, inventaron la música y es en las motivaciones profundas de las conductas musicales donde debemos buscar”* (Delalande, 2007).

Durant l'etapa 0-3 assistim a l'aparició successiva de conductes musicals que cal considerar en el marc curricular:

- *L'exploració:* (que ja comença al voltant del 4t mes), motivada per la novetat d'un soroll produït de manera fortuïta.
- *Repetició i variació:* de les descobertes sonores, improvisacions instrumentals i vocals.
- *Integració del so al joc simbòlic:* Representació amb la imaginació de personatges, situacions, expressions i moviment.

Amb aquestes premisses, cal pensar en un educador capaç, no tant d'ensenyar, sinó d'observar, encoratjar, algunes vegades guiar, imaginant situacions que hagin d'afavorir el joc sonor. L'educador no cal que tingui una formació musical en teoria, harmonia o en piano, sinó una ment oberta, una cultura musical àmplia, un saber escoltar, per poder apreciar i guiar les recerques infantils (Delalande, 2007).

A l'escola bressol ens hem de preocupar sobretot de la descoberta i la invenció; pensar la música en termes de conductes i no d'un saber. Per modificar de manera profunda el programa de l'educació musical ens cal l'observació del nen que ens enriqueix en la comprensió del que és i com es viu la música en aquesta etapa.

Hem de tenir en compte la relació que la producció del so té amb el moviment i el cos. La música ha estat feta de sempre amb les mans i el buf, i aquest origen

corporal la marca profundament, és per això que caldrà tenir en compte l'experiència senso-motora com a primer impuls per a fer so, després la simbolització del gest.

Delalande insisteix molt en la capacitat pedagògica d'escoltar i saber reconèixer el que l'infant fa, sobretot en les primeres edats. Per ell la principal (sinó única) forma d'intervenció pedagògica consistirà en reforçar els jocs de producció sonora que el bebè troba tant sigui amb la veu com amb els objectes. La qualitat essencial de l'educació radicarà en saber escoltar en detall, reconeixent en això un exercici pre-musical.

Una altra cosa a tenir en compte és l'elecció del material que posarem a l'abast del nen per "l'exploració instrumental". Fins a l'any prefereixen manipulacions fines; des de que comença a caminar incorporen la producció sonora en els seus desplaçaments arrossegant, empenyent per terra, fregant sobre una paret, fent sorolls forts. És important recordar que els nens tenen la necessitat d'integrar un vocabulari d'equivalències entre les evolucions del so i les característiques del gest, i escoltar llavors, al mateix moment amb l'oïda i els braços com és una *appoggiatura*, una resistència, un alleugerament.. (Delalande, 2007: 44).

I encara cal parlar de l'audició, que ha de cercar l'atenció; i per a ser rebuda activament, la música ha d'anar a l'encontre d'una expectativa, satisfer una curiositat, abans que una necessitat. Els infants escolten allò que volen escoltar (Delalande, 2007). Hem de saber aprofitar l'escolta com aliment per a les produccions, per enriquir les pròpies experiències.

Totes aquestes propostes es creuen amb els quadres que hem exposat en el capítol 2 (veure quadre 2.2.2).



## 4. IMAGINACIÓ I ACTIVITAT CREADORA





---

## 4. IMAGINACIÓ I ACTIVITAT CREADORA

---

*“Sensibilitat i emoció són la real satisfacció del treball i de l’art”*  
(M. Ravel)

### 4.1. IMAGINACIÓ I CREATIVITAT

*“L’avorriment és el pitjor enemic de la pedagogia”*  
(Projecte d’Estocolm)

Ens sembla important elucidar sobre aquests dos termes tan utilitzats en les propostes de les àrees artístiques i en molts postulats pedagògics. El convenciment que cal desenvolupar la imaginació i potenciar actes creatius en els infants ens porta a posar en clar tant com puguem el que entenem per aquests termes, defensats també en les propostes d’estimulació sonora dels més petits.

La imaginació és la capacitat d’imaginar, de formar-se una imatge mental d’una cosa, de representar-se una cosa en l’esperit, i d’aquesta capacitat se’n desprèn l’aptitud per concebre, per inventar. Entenem per inventar la competència que ens ajuda a trobar o descobrir una cosa nova o no coneguda abans; també el terme crear vol dir produir una cosa del no res. “L’Art és tot el que s’esdevé fet de nou i adreçat al pensament simbòlic”. “És nou allò que en algun dels seus aspectes o visions fonamentals no havia ocorregut encara” (Fabrè, 2002).

Val la pena recordar la lliçó inoblidable d’Antoine de Saint Exupéry en la seva cèlebre obra *Le Petit Prince*, on ja des de la primera pàgina ens comunica una intensa frustració infantil. Quan era un infant, inspirat en la lectura d’un llibre de ciències, va fer un dibuix d’una serp empassant-se un elefant en que la

incapacitació dels adults no els deixava veure més que un senzill barret. “*Sempre necessiten explicacions, la gent gran*” ens diu més endavant. Aquesta decepció va acompanyar a l'autor al llarg de tota la seva vida.

Vigotsky (1986) en el seu llibre *La imaginación y el arte en la infancia* anomena activitat creadora a tota realització humana creadora d'alguna cosa nova, ja es tracti de reflexos d'algun objecte del món exterior, ja de determinades construccions del cervell o del sentiment que viuen i es manifesten només en el propi ser humà.

En la mateixa obra es distingeixen dos tipus bàsics d'impulsos en la conducta humana:

1. Funció de reproduir<sup>16</sup>: vinculada a la memòria, la seva essència es troba en l'ésser humà que repeteix normes de conducta ja creades i elaborades.
2. Funció de combinar i crear: capacitat d'imaginar; tota activitat humana que no es limita a reproduir fets o impressions viscudes sinó que crea noves imatges, noves accions, pertany a aquesta segona funció.

L'educació basada només en la imitació pot convertir a l'infant en un ésser depenen en quan als seus pensaments, i arriba a subordinar les seves idees i la seva expressió a la dels altres (Lowenfeld, V.1980). El nen que s'expressa d'acord amb el seu nivell, que ha tingut oportunitats d'exploració i expressió lliures, té la possibilitat d'esdevenir més decidit, a tenir pensament independent i a expressar les seves idees i pensaments a través dels seus propis medis.

L'ésser humà no es limita a conservar o reproduir les experiències passades, sinó també a combinar-les, a crear, amb capacitat de reelaborar i crear amb elements d'experiències passades nous plantejaments. I l'educació, en totes les seves vessants però especialment en les àrees artístiques hauria de ser un motor d'aquestes actituds.

Entre les qüestions més importants de la psicologia i la pedagogia infantil figura la de la capacitat creadora dels infants. Els nens en els seus jocs reflexen

---

<sup>16</sup> Entenem reproduir en la seva accepció de fer una còpia o altra representació d'una cosa.

aquesta aptitud quan per exemple converteixen un pal en un cavall. Ells amb les eines que tenen, combinen i inventen. Veiem alguns exemples verbals d'aquesta capacitat: el nen que acostumat a que els pares el facin tancar el llum per a no malgastar, tanca la finestra “*per què no es gastí el dia*”; els que combinen paraules i conceptes per inventar-ne de noves: el nen que anomenava el dilluns de Pasqua un “dilludiumenge”, o aquell altre que quan era al poble de Llafranc deia “Aquífranc” (per què ja hi era)<sup>17</sup>. El que anomenava *Rentapots* a la Ventafocs, i el que deia *culçotets* als calçotets (exemples de transparència verbal).<sup>18</sup> La nena que va descobrir que en castellà hi havia motes vegades la vocal o i la lletra j i va decidir que ella ja en sabia molt dient *blavo, vermello, aquiyo*.<sup>17</sup>

“Molts artistes han evocat la nostàlgia de la seva infància, també per la facilitat de mirar, escoltar, sense intentar prèviament entendre allò que veu o escolta” (G. Jean, 1997).

Els infants davant d'un quadre abstracte, d'un fragment de música concreta, d'un poema opac no pregunten que vol dir, no cerquen a què s'assembla, el miren, l'escolten, el senten, des de la contemplació, des de l'aturada, des de la intimitat.

I encara G. Jean (1997) ens convida a entrenar les orelles, els ulls, la veu, el cos sencer, a esdevenir una mirada “fèrtil”.

Oferir a l'infant diferents materials, rics en formes, tactes, colors i sons és obrir-li portes a la tria, al saber escollir, a l'experimentació lliure. Valorar allò que troba, confirmant les seves hipòtesis és donar-li oportunitats a la seva capacitat expressiva. Cal dotar a l'infant d'un entorn ric per a poder desenvolupar la seva fantasia. En el procés de seleccionar, interpretar i reformar, els infants ens ofereixen una part de si mateixos, com pensen, com senten, com miren, com són

---

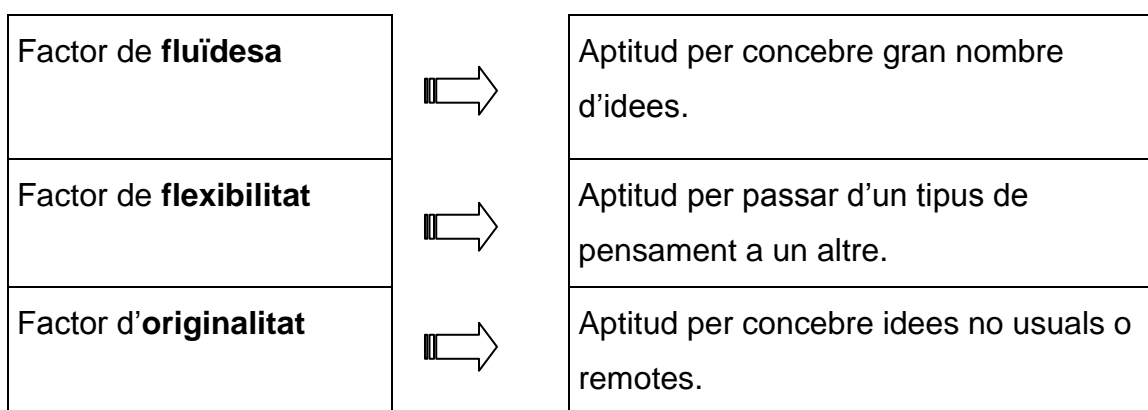
<sup>17</sup> Del diari personal de l'autora

<sup>18</sup> Del diari personal d'E. Castells

### 4.1.1. Factors del pensament creador

*“Hi ha tanta gent que en lloc de somniar es conforma en dormir”  
(J.E. Dalcroze)*

La capacitat creadora, el pensament creatiu ha estat estudiat i definit de moltes maneres. Nosaltres ens acollim a un clàssic on bàsicament hi ha tres factors característics, segons Lowenfeld (1980):



Quadre 4.1.1: Característiques de la capacitat creadora

Un altre aspecte a considerar és l'obertura de l'individu cap allò que és nou i desconegut.

En alguns programes per a desenvolupar el potencial creatiu per a adults o alumnes de primària i secundària fan suggeriments referents a la forma de planificar una classe que posi accents en 8 trets (Williams, 1970) que són: fluïdesa de pensament, la flexibilitat, l'originalitat, l'elaboració mental, l'acceptació de riscos, la complexitat, la curiositat i la imaginació. Si aquests trets eren evidents als anys 70, en el món postmodern són absolutament necessaris per a dotar de ments obertes a tots el nostres alumnes. Per a poder tirar endavant propostes d'aquesta mena ens calen mestres creatius i entorns rics.

La primera llei de la vinculació de la fantasia i la realitat postulada per Vigosky (2003) declara que “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 que la fantasia basteix els seus edificis”.

En el desenvolupament creatiu infantil és important el fet d'estimular cada ú a que participi, postergant els judicis; estimulant i recompensant les idees originals i promovent el descobriment de relacions entre idees que s'encadenen ( Lowenfeld, 1980). I aquesta capacitat creadora cal alimentar-la des de les primeres edats. La disposició a la creativitat – el fet de sentir-se provocat pel desconegut, el produir molts pensaments i idees, de cercar semblances i diferències, de concebre idees singulars i originals- sorgeix molt aviat en la vida.

Cal imbuir la curiositat i l'interès de tot allò que envolta l'infant, un nen expressarà bé allò que coneix bé. Ens serà necessari dotar-nos, com a educadors que hem d'interactuar amb els infants, d'una extensa quantitat de consignes, temes, idees, motius que serveixin d'embrió generatiu pels nens. Sovint deixem al nen molt lliure en les seves creacions expressives i artístiques i alguns es troben davant d'un abisme que els és difícil de superar. Caldrà despertar en el nen allò que ja té en si, ajudar-lo, fomentar-lo i orientar-lo.

Aquest propòsit ens demana als adults una recerca de què oferim, com ho oferim i quan interactuem amb ell, esdevenint també éssers generadors de idees, inventors d'entorns i experiències i creadors de pensaments simbòlics .

Demostrar una actitud creativa per part del mestre no és sempre fàcil, doncs la formació inicial del professorats no ha desvetllat ni ha potenciat gaire aquesta faceta i possiblement l'experiència d'aquest adult en la seva etapa d'infant no va ser prou estimulada en aquest sentit, sovint formats en una escola que no ens ha ensenyat a triar, sinó a tenir respostes úniques, a seguir uns camins que ja han estat molt predeterminats. Aquesta formació ens pot portar a caure en un altra posició també força comú, que Penny Ritscher (2001) anomena colonialisme cultural, quan educar a l'infant només vol dir passar la nostra programació educativa.

Cal en canvi crear una atmosfera que condueixi a la inventiva, l'exploració i a la producció, amb un educador cordial, afectuós, obert i tolerant, que ha de trobar la manera de donar confiança, d'empènyer a l'infant més inhibit amb cura i frases que li donin pistes per anar avançant, sense idees preconcebudes i que hagi pogut experimentar en pròpia pell actes creatius, que sàpiga valorar el procés. En educació artística, el producte final està subordinat al procés

creador. L'important rau en el procés, en el seu pensament, en els seus sentiments, les seves percepcions, en definitiva, a les seves reaccions davant el medi (Lowenfeld i Lambert, 1980).

Veure les coses amb els ulls dels infants ens pot ajudar a trobar-ho tot fascinant. Si partim que l'infant té capacitat inventiva, que és un gran treballador, i que és portador de projectes excèntrics, l'adult se'n haurà de fer còmplice, i haurà d'observar, preparar, disposar i permetre per a reconèixer l'especificitat i la riquesa d'allò que els infants fan.

Hem de superar la idea que acció creativa és igual a obra genial i original. L'acció creativa és la que desenvolupa la capacitat d'iniciativa, l'aptitud per seleccionar i optar de manera fonamental i personal. "La creativitat és la possibilitat d'expressar de forma pròpia, personal i lliure els nostres sentiments, les nostres emocions o les nostres concepcions de perfecció formal" (A.L.Frega, 1997).

Utilitzar estratègies educatives que estimulin la possibilitat de l'expressió musical creativa ens permet que la gent faci incursions en els processos i procediments de la creació musical .

#### **4.1.2. Educació artística: pensament divergent i medi d'expressió**

*"L'educació artística té la missió especial de desenvolupar en l'individu aquelles sensibilitats creadores que fan que la vida atorgui satisfacció i sigui significant"*  
(V. Lowenfeld, 1980)

L'educació sensorial és un puntal en la construcció del coneixement. L'home aprèn a través dels sentits, el desenvolupament mental depèn d'una rica i variada relació entre el nen i l'ambient (com ja hem defensat abastament en el capítol 2).

La capacitat de preguntar, de cercar respostes, de descobrir formes i ordres, de tornar a pensar, reestructurar, fer hipòtesi, demostrar-les, han de ser tingudes

en compte en l'educació dels infants en lloc d'esperar passivament les contestes correctes a les indicacions del mestre.

Una escola que educa a seguir instruccions i ordres, a donar respostes úniques, és una escola basada en una educació que encara pateix de l'herència d'un sistema educatiu amb caràcter instructiu.

Adults i nens necessitem potenciar el sentit crític davant l'allau d'informació que hem d'anar assimilant, el desenvolupament de la creativitat és un punt clau per sobreviure al món que vivim. Haurem de ser capaços d'oferir un espai on es desenvolupin propostes artístiques, on es protegeixi l'expressió individual, que vulgui estimular la iniciativa i l'espontaneïtat i que desitgi tenir alumnes disposats a produir lliurement, i alhora que sàpiga recompensar el comportament creatiu, amb tot el que comporta.

A vegades "l'aula d'art" (sigui plàstica, moviment, música) pot semblar confusa, desorganitzada, sorollosa, però si la proposta de materials, l'observació de l'adult i l'ambient de la sala és l'adequat, segurament emergiran actes creatius.

Potser tots aquests conceptes s'han analitzat i s'han valorat molt des de la plàstica on sembla ja indiscutible que el nen expressa el seus sentiments i els seus interessos en els dibuixos i pintures que realitza i demostra el coneixement que té de l'ambient per mitjà de la seva expressió creadora. Tot i així encara resten moltes propostes imitatives per aconseguir un resultat final que sigui a gust de l'adult. Cal que els adults ens allunyem de conceptes predeterminats, de cànons de bellesa, i que ens fixem i valorem el procés que utilitza el nen per explorar, investigar i expressar.

En educació artística no hi ha respostes correctes, i es poden acceptar tantes solucions com els infants són capaços de donar. En educació artística les qualificacions no tenen gaire sentit, cal valorar el procés, entendre el que l'infant fa. L'educació artística impulsa cap el pensament divergent, cap a la recerca de solucions diferents. "El valor de la pregunta divergent és que requereix que l'alumne observi el problema des de molts punts de vista i participi, de forma imaginativa, al respondre la pregunta" (Burkhart, 1962).

L'educació musical forma part de l'àrea artística i ha de ser entesa com una àrea d'expressió, de comunicació, de recerca. La música és un potent vehicle

de comunicació emocional, i la música que l'infant escolta té una gran incidència en el seu estat, però cal també pensar en la seva expressió. S'ha parlat i s'ha escrit molt sobre com valorar les expressions plàstiques dels infants, s'han estudiat i s'han avaluat infinitat de dibuixos sota diferents paràmetres, en canvi no tenim tantes evidències, ni tants enregistraments sonors per analitzar, entendre i valorar les expressions sonores dels nostres infants .

Des de la plàstica es considera que el desenvolupament creador comença en la primera ratlla; de fet el primer paper *embrutat* per un infant és ben valorat. Sovint la mestra el penjarà a la classe, l'ensenyarà als pares quan aquests entrin a l'aula, li posarà el nom i li donarà un valor, potser quan el dibuix arribi a casa, els pares el penjaran a la nevera amb un bonic imant o alguns l'emmarcaran i el penjaran a l'habitació. Però amb la música, es valora de la mateixa manera? el primer *gargot musical* és valorat? és aplaudit? és guardat? enregistrat? Els cops que el nen fa amb una cullera sobre la taula són entesos com la primera ratlla? Les vocalitzacions amb la veu són considerades com una expressió creadora? O només considerem al nen que imita amb rapidesa una cançó que ha après, o imita un motiu rítmic, o pica fent un ritme regular?

Durant molt de temps s'han fet seriosos esforços per marcar fites i etapes del desenvolupament artístic, i encara ara alguns es consideren vigents, però en el nostre estudi voldríem superar aquest concepte, doncs moltes observacions fetes tant des de la plàstica com de la música evidencien que no tots els nens hi passen, i en el cas que sigui així hi ha respostes ben diferenciades que ens aparten de la catalogació, intentant deixar un espai lliure per a què cada infant s'expressi segons les seves necessitats.

Tot i considerar-nos militants d'aquesta superació apuntarem a grans trets les etapes que hem recollit, enteses com a models generals, per tenir com a referència, no pas com a fites a aconseguir i paràmetres per avaluar.



<b>PLÀSTICA</b> (Lowenfeld, 1980)	<b>MÚSICA</b> (Ross, 1984)	<b>MÚSICA</b> (Swanwick y Tillman, 1986) en continu pas d'un mode a l'altre en forma d'esprial	
0 - 4 anys	0 - 2 anys	0 - 4 anys	
<p>Etapa del GARGOT El 1r registre de gargot està al voltant dels 14 mesos.</p> <p>Categories: GARGOT DESORDENAT GARGOT CONTROLAT GARGOT AMB NOM</p>	<p>Exploració plaent.</p> <p>Experimentació.</p> <p>Primers intents de relacionar la música amb l'estat d'ànim.</p>	<p>Mode sensorial.</p> <p>Resposta directa a la impressió del so. Atracció pels contrastos. Producció de so, experimentació.</p> <p>Elements musicals molt desorganitzats.</p> <p>Tempo inestable i color tonal arbitrari. Sense significació estructural o expressiva.</p>	
4 - 6 anys	3 - 7 anys	4 - 5 anys	
<p>Etapa PREESQUEMÀTICA Primeres intents de representació. Creació conscient de la forma. Començament de la comunicació gràfica. Estableix relació amb el que ell intenta representar. Formes reconeixibles.</p> <p>Als 5 anys: persones, cases, arbres. Als 6 anys: dibuixos amb un tema Més relació entre el dibuix i l'objecte.</p> <p>Als 6- 7 anys hi ha nens que dibuixen molts detalls. Els temes que se li proposen han d'estar molt relacionats amb ell mateix. Poden expressar sentiments i emocions.</p>	<p>Tempteig Musical.</p> <p>Domini progressiu de estructures i pautes sonores.</p> <p>Anticipació musical.</p>	<p>Mode Manipulatiu.</p> <p>Interès per les tècniques de maneig dels instruments. Organització del compàs regular i utilització de tècniques (glissando, trinats...) Reiteració de recursos que dominen.</p>	
		4-6 anys	<p>Mode d'expressivitat personal.</p> <p>Apareix primer en el cant. Lleuger control estructural i la impressió d'idees musicals espontànies. Canvis de tempo i altura sonora que manifesten expressivitat.</p>
		5-8 anys	<p>Mode vernacle.</p> <p>Comencen a aparèixer models: figures melòdiques i rítmiques. Peces breus comparades amb les anteriors i dins de convencions musicals vigents. Frases de 2, 4, i 8 compassos. Primera fase de producció musical convencional. Produccions previsibles (han captat idees musicals externes) reproduïxen melodies ja existents.</p>

7 - 9 anys	8 - 13 anys	9 -11 anys
<p>Etapa ESQUEMÀTICA</p> <p>Concepte definit de la forma. Els dibuixos simbolitzen parts del seu ambient en forma descriptiva. Descoberta de l'existència d'un ordre en les relacions espacials. Estructura els seus dibuixos. Cal animar-lo a que explori i investigui nous camins. Alguns nens tracten de copiar-se. Cal elogiar la diversitat.</p>	<p>Interès per les convencions de la producció musical. Busquen les vies convencionals.</p>	<p>Mode especulatiu. Es produeixen sorpreses. Més experimental que l'anterior, desig d'explorar, cercant contrast o modificant idees. Jocs sorpresius, canviant finals.</p>
9-12 anys		
<p>Etapa REALISTA</p> <p>Expressen característiques sexuals en els seus dibuixos.</p> <p>Simbolitzen objectes. Més consciència de sí mateix Més detalls. Cal treballa amb materials nous.</p>		
11-12 anys	14 en endavant	12-14 anys
<p>Etapa PSEUDONATURALISTA</p> <p>Proporcions, profunditat Autocrítica Per molts és el final del desenvolupament artístic Sovint molts adults dibuixen com un nen de 12 anys</p>	<p>Forma d'expressió personal. Encarnació, significat i visió.</p>	<p>Integració a un estil més concret. Pràctiques idiomàtiques definides. Motivació per ingressar en comunitats musicals. Control tècnic. Imitació d'intèrprets coneguts.</p>
14 anys en endavant		14 -15 anys
<p>Interès per les arts visuals. Perfeccionament.</p>		<p>Mode simbòlic. Capacitat de reflexionar sobre l'experiència musical, coneixement d'un mateix. No tothom hi arriba.</p>
		<p>Mode sistemàtic. Altament evolucionat, capaç de reflexionar i raonar sobre la seva experiència. Recerca, estudi i desenvolupament de nous sistemes, de principis organitzatius originals. Univers del discurs musical.</p>

Quadre 4.1.2: Etapes del desenvolupament artístic (a partir de Lowenfeld, 1980; Ross, 1984; Swanwick i Tillman, 1986)

### 4.1.3. La Imaginació

*"Treballa la imaginació, i allò fantàstic envaeix la realitat"*  
(G. Leopardi)

La imaginació constitueix un nou procés psicològic pel nen, els nens petits tendeixen a gratificar els seus desigs de manera immediata: l'interval entre el desig i la seva satisfacció sol ésser molt curt. Cap nen per sota dels tres anys desitja fer alguna cosa en els dies següents (Vigostki, 2003). Quina és la imaginació d'un nen petit, quan arriba, com es forma? No es pretensió d'aquest estudi endinsar-se en aquest interessant tema, però per entendre què és el que fan els nostres infants, què és el que n'hem d'esperar, cal saber quin paper juga la imaginació en les seves expressions.

El joc que comporta una situació imaginària, és, en realitat, el joc previst de regles. Regles que es desprenen de la mateixa situació imaginària, i també al revés, tot joc amb regles comporta en sí una situació imaginària.

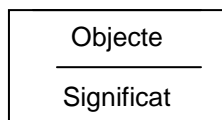
La situació imaginària de qualsevol joc conté en sí certes regles de conducta. La nena que imagina ser la mare de la nina, està obligada a observar les regles de la conducta materna, l'infant que fa de director d'orquestra, imita els seus gestos i la seva conducta.

Segons Vigostky, jugar a una situació imaginària resulta totalment impossible per un nen de menys de tres anys (Vigostky,2003), la conducta dels més petits (sobretot de lactants) està determinada en gran mesura per les condicions en les que es desenvolupa l'activitat, es troba limitat en cada una de les seves accions per obstacles situacionals. Les coses dicten al nen el que ha de fer, les coses posseeixen una força motivadora inherent respecte a les accions del nen petit. En aquest moment la percepció és un estímul per a l'activitat. Un entorn ric on es puguin percebre diferents sensacions despertarà en l'infant les ganes d'explorar, de moure's, d'investigar, de crear i a mida que pugui anirà creant imatges interiors que li donaran la possibilitat d'imaginar.

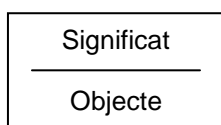
A mida que el nen creix les coses perden la seva força determinant, el nen més gran veu una cosa i actua prescindint del que veu, és a dir, actua independentment del que veu. La primera divergència entre el camp del significat i la visió es dona en edats pre-escolars. Un tros de fusta es converteix

en una nina. L'acció, d'acord amb les regles està determinada per les idees, no pels objectes en sí mateix.

En un principi percebem els objectes reals i en coneixem el seu significat, és la proporció:



Per els petits l'objecte domina la relació objecte/significat, mentre que aquest últim es troba subordinat. En el moment que el pal es converteix en un cavall, la proporció s'inverteix i predomina el significat,



La creació d'una situació imaginària no és un fet fortuït en la vida del petit, sinó la manifestació de la seva emancipació de les limitacions situacionals. I en el moment que això succeeix cal aprofitar-ho i deixar espai per a la seva realització. I és aquí on el joc pren un paper protagonista, amb el joc l'infant opera amb un significat alineat en una situació real.

Paradoxes del joc:

- el nen opera amb un significat alineat en una situació real.
- el nen adopta la línia de menor resistència (fa el que més li ve de gust).
- aprèn a seguir la línia de major resistència (sotmetre's a certes regles i renunciant al que més desitja).

El joc l'afronta a un autocontrol molt alt. La subordinació a una regla i la renúncia a una acció impulsiva constitueixen els medis per aconseguir el màxim plaer. El joc aporta regles d'auto-limitació i auto-determinació.

En el nen petit, l'acció domina en un principi sobre el significat (essent comprés només a mitges), és a dir, que el nen petit és capaç de fer més coses de les que pot comprendre.

#### 4.1.4. La Creativitat

*“L'ésser humà es caracteritza pel coneixement abstracte.  
L'art n'és una de les possibles manifestacions i, dins l'art,  
la més directa, la més antiga i la més universal potser és la música.  
Al llarg de la història s'ha construït una enorme varietat d'instruments musicals,  
molts d'ells autèntiques meravelles de l'enginyeria i l'artesanía”  
(Física i Música, vibracions per a l'ànima. Cosmocaixa Barcelona 2007)*

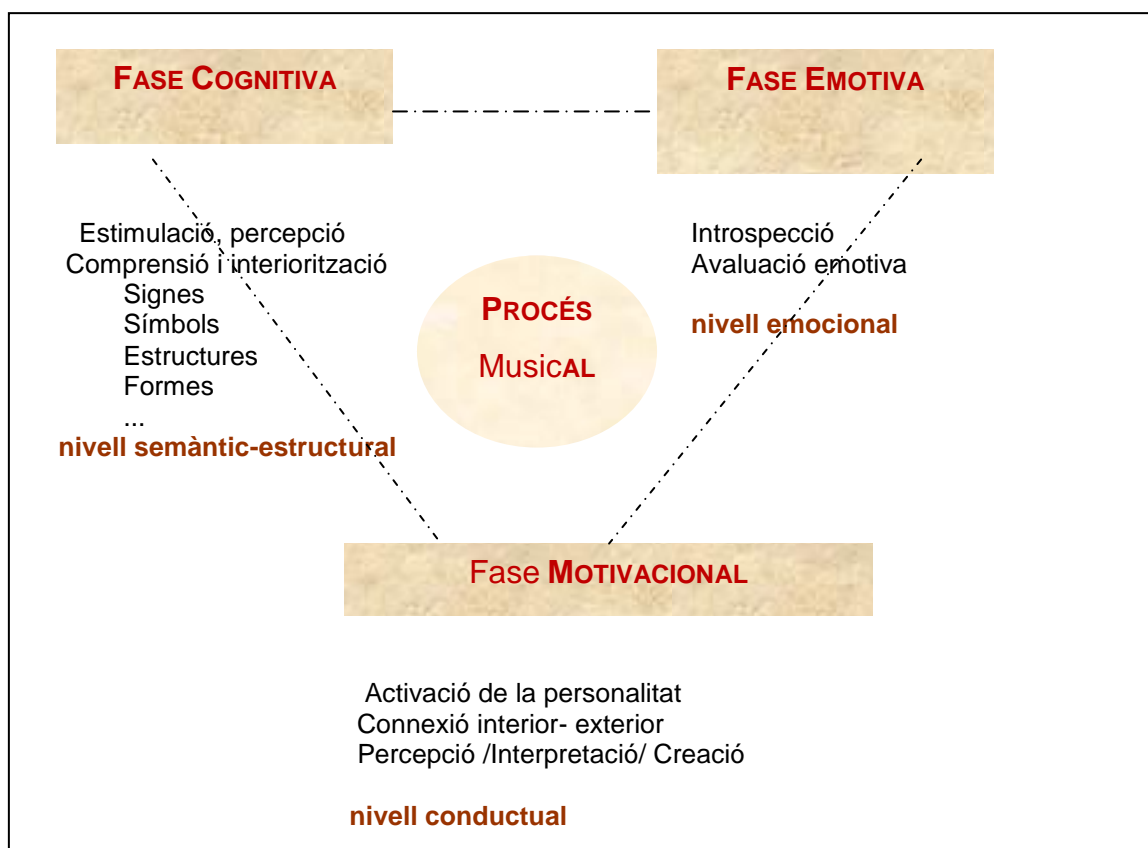
La psicologia de la creativitat té en el camp de la música, com en el de les arts, una especial aplicació: els estudis d'individus dotats de capacitat creativa, segons aquesta opinió, tenen quatre components (Sternberg,1988; Sternberg y Lubart,1991):

- *El coneixement expert:* base fonamentada conceptual de la matèria. En la música implicaria la part conceptual de signes, símbols, relacions, aspectes històrics, estilístics, etc.
- *Pensament imaginatiu i relacional:* afectaria sobretot a la interpretació i composició d'obres.
- *Personalitat audaç:* manifestada en els intèrprets i compositors.
- *Motivació intrínseca:* es desenvolupa la màxima capacitat creadora quan se sent motivació per l'interès, el plaer, la satisfacció i el desafiament del mateix treball, i no pas per les pressions externes. (Amabile y Hennessey, 1988) .

La Psicologia cognitiva intenta explicar els processos creatius amb el principi que en la conducta humana *el tot és més que la suma de les seves parts*, pel que els fenòmens complexos no són susceptibles de reduir-se a la suma de les propietats dels processos individuals i es transformen en processos metacognitius, que impliquen un gran cúmul de transformacions internes. D'aquesta manera, podem proposar un model cognitiu dels processos que se succeeixen relacionats amb la música, en la consideració que els processos cognitius estan basats en els processos d'informació com a base de tota aptitud, tant sigui verbal, numèrica, espacial, musical, etc (Nebreda,P. ,2002, Sternberg,1988).

L'aportació del paradigma informàtic (Castells, 1997) com a processament de la informació faria possible una reconstrucció del procés musical considerat en tres fases no diacròniques: cognitiva, emocional i motivacional.

En la *fase cognitiva* discriminem els elements conceptuals: signes, símbols, intencionalitat, comprensió melòdica i harmònica, estructures formals, etc. En la *fase emotiva* avaluem afectivament el significat de l'anterior; i en la *fase motivacional* activem la nostra personalitat per connectar-nos amb l'exterior i actuar en ell en forma de percepció, interpretació, composició. Tot això a partir d'estímuls rebuts i processats interiorment (Nebreda, 2002):



Quadre 4.1.3: Fases del procés musical (a partir de Nebreda,P. 2002)

Necessitem, encara reflexionar molt en com respectar, desenvolupar i encoratjar la creativitat infantil. Volem acabar amb una cita de Keith Johnstone, professor de la famosa escola londinenca Royal Court Theatre, que a més coincideix amb opinions d'especialistes com Piaget o Taylor que situen la pèrdua de la creativitat infantil a partir dels sis o set anys:

*“La mayoría de la gente pierde su talento en la pubertad. Yo perdí el mío a los veinte años. Comencé a pensar que los niños no eran adultos inmaduros, sino que los adultos eran niños atrofiados. Pero cuando digo esto a los educadores se enfadan”.*(Johnstone, 2000: 13).

#### 4.2. LA DESCOBERTA DEL SO VERSUS LA MÚSICA

*“Una idea musical és una troballa sonora que xoca per la seva singularitat i que produeix la necessitat d’allargar-la, prolongar-la en una construcció més elaborada.”*  
(F. Delalande, 1991)

*“La primera idea que va inquietar i interessar als compositors del segle XX fou la dels recursos ampliat i, juntament amb aquests nous materials, la llibertat d’exploració”*  
(J. Paynter, 1972)

Al llarg del temps la humanitat ha volgut definir què és la Música amb diferents opinions que han sigut expressades per científics, savis, pensadors, teòlegs, filòsofs, músics, musicòlegs, educadors i un llarg etcètera de personatges que han volgut manifestar amb paraules l’art dels sons.

Ens acollirem per aquest treball a les paraules de John Blacking, citades per Aiats, J. (1994,17): “La música és una expressió que permet de compartir i de transmetre experiències i emocions dels individus i dels grups, en un desenvolupament harmoniós del cos, de l’esperit i de les relacions socials”

I a la seva curta definició que música és *so humanament organitzat*, entenent en aquesta frase l’amplitud que Blacking atorga a allò que podem considerar com expressió musical. No podem oblidar, no obstant, que cada vegada més es parla de la música fora del domini de l’home, autors com N. Augier i altres ens acosten a la biomusicologia i analitzen sons emesos per una varietat d’animals, trobant en ells sons i comportaments que analitzen també com a

musicals. També els grecs parlaven de la música de les esferes, del cosmos. La música que obeeix una lleis naturals fora del domini de l'home.

*“Desde que el hombre existe ha habido música. Pero también los animales, los átomos y las estrellas hacen música”.*(K. Stochausen)

La música és un llenguatge per al qual tots el humans tenen una predisposició i està present en totes les comunitats humanes. Aquest llenguatge des dels seus inicis ha estat lligat a l'àmbit dels afectes, sentiments o passions.

La música és considerada també com un fet cultural que permet un espai de creativitat a diferents nivells, d'expressió dels estats i els afectes, i un vehicle de comunicació. “La música com a fruit d'una necessitat subjectiva i emocional de comunicar-se amb una altre ésser humà” (Anthony Storr,2002).

Per Delalande (2007), senzillament fer música és construir amb els sons, tot i tenir en consideració que per algunes cultures hauríem d'afegir: segons unes regles, però també és veritat que aquestes regles es poden saltar i avançar cap a nous horitzons.

Descobrir el so, percebre'l, conèixer-lo, interioritzar-lo seran estratègies imprescindibles per arribar a organitzar-lo i poder arribar a la música.

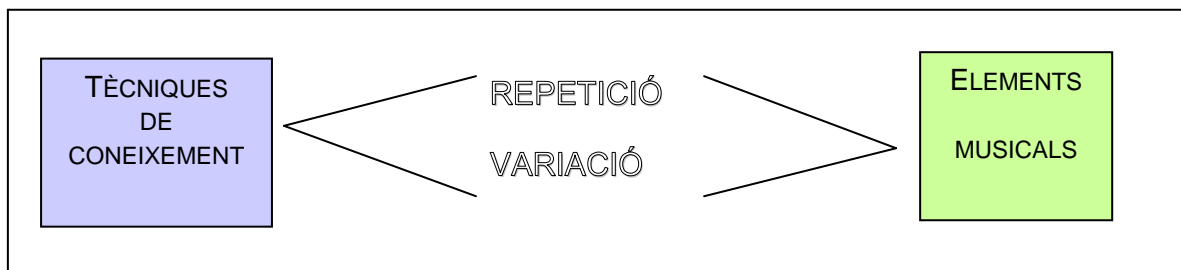
La paraula compondre, en música, s'entén ja en el seu sentit més ampli: l'acció de formar un tot per la combinació de diverses parts; tal com anuncia Delalande (1991): avui podem entendre per compondre fabricar sons, a vegades amb instruments, sovint amb màquines i després ajuntar-los i compondre-los pròpiament parlant.

Els nens manifesten un gran interès per tots els petits sorollets que produeixen els seus gestos: primer els seus propis sons vocals, els sonalls, després qualsevol objecte obligat a un moviment de vaivé o una porta que xiscla i que dóna lloc a variacions prolongades. Aquesta activitat, que és considerada per a molts d'assimilació del món exterior, com un medi de coneixement, és alhora un autèntic exercici musical (Delalande 1991).

Els gestos d'un infant que comencen essent pur reflexa (succió, aprehensió) s'organitzen després ràpidament en cicles repetitius. Quan un moviment qualsevol d'un nadó obté fortuïtament un bon resultat, aquest el reproduïx de



seguida, creant així el que Piaget anomena “reacció circular”. Més tard la variació del gest se sumarà a la de la repetició, el bebè ja no es conforma en repetir i varia intencionadament per estudiar-ne els resultats. Piaget ho qualifica com una “conducta experimental”. Variació i repetició són principis d’experimentació, d’aquesta manera variació i repetició són les tècniques del coneixement experimental, dominen tot el període de confirmació de l’univers del nen, primer sota la forma d’una assimilació sensorio-motriu i després com una experiència intuïtiva de causalitat. La música també neix de la repetició i la variació (Delalande 1991).



Quadre 4.2.1: Repetició i variació, principis de l’experimentació

Segons P. Schaefer (1966) la diferència entre picar un objecte i fer-ne música, és que en el primer cas ens fixem en l’objecte i en el segon l’oblidem per quedar-nos amb el so. Si piquem sobre un objecte n’esdevindrà un so, si el so ens atrau l’objecte deixarà de tenir interès i ens fixarem amb el so, intentant canviar-lo, variar-lo.

Repetint i variant fa, alhora, experimentació i música. Poc a poc la intenció passa de satisfer la seva curiositat a satisfer el seu plaer. Oblida la causa (l’objecte) i presta més atenció als diferents efectes (els sons), o bé l’efecte (el so) ara es converteix en causa de nous descobriments.

Com passem de la primera curiositat natural cap a la veritable invenció musical?

Delalande ens proposa tres fases:

*1a fase:* L'escolta de l'objecte sonor: busquem sons als objectes. Tant important és fer girar el pot com obtenir-ne sons desitjats. El so afegeix plaer, però no és sí el factor essencial.

*2a fase:* Busca del so: quan el nen és capaç de subordinar l'activitat mecànica i gestual a la recerca del so, moviments més calculats, actitud més concentrada, busca el control del so, ara és l'escolta qui guia la mà. Si un nen acciona un címbal i ell continua escoltant les ressonàncies és que la seva atenció està en el so i no en el fenomen mecànic de l'acció (Delalande 1991).

Per tant passem de l'objecte material cap a l'objecte sonor.

*3a fase:* Consisteix en escoltar amb oïda atenta les singularitats interessants; la invenció musical no és produir sons indiferenciats sinó desenvolupar una "idea musical". Això apareix quan el nen troba enmig del terrabastall una particularitat que reté la seva atenció. Aquí es para i prolonga la seva troballa i la fa variar lleugerament. Això ja es pot considerar una idea musical. Hi ha una conducta que revela una actitud d'escolta, més tensa, més activa.

Cal que puguem despertar les aptituds que formen les qualitats d'un músic:

- habilitat per cercar i controlar la sonoritat.
- sensibilitat d'expressió.
- gust per la construcció.

Tal com apunta Akoschky (2005) cal anar a la recerca del lligam feliç entre la riquesa del so i les necessitats, interessos i possibilitats dels infants.

Vivim envoltats de so, evoquem situacions a partir d'un so, reconeixem senyals sonores, per tant el so comunica situacions concretes i permet evocarles, provoquen sentiments i porten missatges. El llenguatge sonor, part del nostre patrimoni socio-cultural, és un bagatge cognitiu i emocional del que som

posseïdors sense excepció. El so exerceix sobre els infants una indubtable fascinació i l'utilitzen quan juguen i quan s'expressen.

Jugar a imitar sons, a escoltar sons que imiten situacions viscudes ens obre la capacitat d'evocar. Evocar és un procediment que utilitza mecanismes associatius per ajudar a que l'infant operi de manera sintètica, és a dir, que capti globalment el fenomen sonor en sí a rel que estableixi una eficaç associació. Al produir un so, el nen crea associacions per analogia real, trasllada un fenomen sonor a una altre camp d'experiència, tenint una imatge d'aquest so que ja coneix i a la seva vegada es part d'altres (el so d'un tro, evoca la tempesta, la pluja...).

Treballant amb el món sonor, ens acostem a l'experiència expressiva i sensible musical. Quan intentem adjectivar un so i definir-ne les seves característiques sonores (és, greu, discontinu, d'intensitat variable, rugós, estrident, dolç), quan podem observar les reaccions provocades per aquest so (espanta, és misteriós, crea suspens), observem respostes emocionals motivades tant per les seves qualitats reals com pel procés associatiu.

Una de les nostres observacions es basa en l'exploració lliure dels infants davant d'un cert material que produeix so. Estem també amb Akoschky (2005) i amb Ritschter (2001) que l'experimentació sonora amb objectes quotidians és més lliure que amb els instruments de petita percussió o habituals en entorns escolars. Davant d'un objecte la llibertat d'acció i la diversitat de maneres de manipular és més gran, i a partir de l'observació anirem acomodant i canviant el material que els oferim: si una proposta no té un so prou atractiu, si cal algun agafador per sacsejar, etc.

Partim d'un material lliure de normes i pautes d'ús en l'aspecte musical, però que ha d'oferir possibilitats de contemplar els elements d'escolta. Una proposta que desenvolupa el gust per la descoberta del so, per desenvolupar la imaginació i iniciar un principi d'organització.

Sovint aquest material pot ser utilitzar per l'adult d'una manera més significativa:

- com a efecte sonor: emfasitzar una paraula, remarcar una acció dramàtica.

- com a fons sonor: reforçar el clima d'un poema, o dita. Per crear un marc adequat a l'explicar un conte...
- Per a orquestrar cançons: aprofitant el fraseig, el ritme o el text de la cançó, creant textures adequades ...
- Per a fer quadres sonors: combinacions tímbriques, fent descripcions, jugant amb els contrastos....

Les propostes que oferim als infants han de ser riques, suggerents, que puguin sorprendre, hem de poder trobar el misteri de les petites coses. "Cada nen descobreix el món per primera vegada" ( Sans, S. 1999).

Els sentits i la percepció són les portes d'entrada al coneixement, i ens fan possible comprendre la realitat, viure i interactuar amb el món. Les imatges i vivències sensorials que els nens i nenes experimenten són el primer alfabet que els donarà informació sobre ells mateixos, sobre el que veuen, el que escolten i senten, sobre el que toquen.

M. Nicolàs (1999,33) escriu: "En aquestes descobertes, aniran adquirint coneixements i aprendran a donar respostes mitjançant el moviment, el llenguatge, les emocions i el pensament. (...) L'experiència artística participa en el creixement global de la persona, ajuda a aprendre a ser i estar en la vida de manera creativa descobrint, investigant i experimentant una manera pròpia de fer, de sentir i de pensar".

Podríem parafrasejar el títol de Nicolás i dir "cada so una emoció...". Vivint el món sonor des del món emocional anem cap a la música.

Proporcionar que els infants puguin conèixer el so amb totes les seves categories i contrastos, i oferir-los diferents propostes de material farà que puguin experimentar el moviment necessari i l'adequació de la postura corporal per dominar el gest, l'impuls, la força, per aconseguir el so desitjat.

L'ambient que siguem capaços de crear i el material que oferim hauran de fascinar per la seva qualitat i per la capacitat de provocació.

Qualsevol material és pot convertir en objecte d'experimentació sonora, tot pot ser transformat, un paper d'embolicar es pot convertir en el so d'un riu i així passar de l'etapa més experimental a la significativa i a l'expressiva.

“La música l'entén tothom, amb el silenci la música sona millor, els instruments parlen i dialoguen entre ells. Els instruments de percussió han sigut coses de casa, utensilis o productes de la natura, que han sigut investigats i han esdevinguts instruments (Ernest Martínez<sup>19</sup>).

De G. Vila (1999) ens adjudiquem i transformem alguns dels seus principis:

- Observar l'entorn amb ulls (i orelles) tafaners.
- Estimar la petita cosa (el petit so), pot tenir un gran valor, si se sap buscar. Podem prendre'l com a punt de sortida.
- Apreciar el material i l'objecte: permeten fer volar la imaginació, les possibilitats són infinites.
- Escollir el que vols: decidir entre diversos materials obliga a prendre decisions.
- La por a la butxaca: la por molesta per treballar.

---

<sup>19</sup> En comunicació personal



## 5. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT





## 5. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

---

*“Ya no hay maestros,  
somos una comunidad de aprendices”  
(M. Schafer ,1975),*

### 5.1. INTRODUCCIÓ

La formació permanent del professorat constitueix un dels recursos fonamentals pel desenvolupament personal i professional d'aquests i, en conseqüència, de la millora de la qualitat de l'educació. Afrontem el segle XXI com un temps marcat per la complexitat i la societat del coneixement, la qual cosa influeix directament i indirecta en la tasca de formadors del professorat. Una de les característiques de la societat en que vivim té a veure amb que el coneixement és un dels principals valors dels ciutadans. Però els coneixements, com mai havia estat, tenen data de caducitat i això obliga a l'actualització constant de la seva competència, s'exigeix una permanent formació i aprenentatge. El món s'està movent des de l'era moderna i industrial cap a una nova era, la postmoderna. El món està enmig d'una revolució social, política, econòmica i intel·lectual, i l'educació ha de canviar. Les societats post-industrials caminen cap un escenari en el que la informació i el coneixement són indicadors de primera línia per assegurar el desenvolupament dels pobles i els seus ciutadans. No n'hi ha prou amb la formació inicial, la formació permanent s'ha convertit en un imprescindible per a respondre a les demandes del moment.

En aquest capítol farem per començar una aproximació a la trajectòria històrica de la formació permanent al nostre país, des de les primeres escoles d'estiu fins a les darreres propostes més institucionals, després analitzarem diferents models de formació i acabarem centrant-nos en l'assessorament a centres, situació en la que es gesta aquesta recerca.

## 5.2. BREU APROXIMACIÓ HISTÒRICA

*“Només ensenya qui aprèn”  
(dita africana)*

La formació permanent ha estat un repte plantejat des de fa molt de temps per a la millora de la qualitat educativa o per la preparació de mestres quan aquests tenien una formació inicial molt superficial. Cal recordar que a començament del segle XX a Espanya l'escolarització obligatòria era dels 6 als 9 anys portada per mestres que entraven a l'Escola Normal als 14 anys amb estudis primaris, i que a la Normal rebien durant 2 o 3 anys cultura general i alguna assignatura pedagògica.

Ja al 1876 es va fundar la “Institución Libre de Enseñanza” a Madrid per catedràtics com Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, (foren separats de la Universitat Central de Madrid per defensar la llibertat de càtedra i negar-se a ajustar les seves ensenyances a qualsevol dogma oficial en matèria religiosa, política o moral), que van aportar una visió crítica i alternativa a aquesta situació. Poc després el “Moviment de Renovació Pedagògica” a Catalunya en el que hi participaven grups de mestres i institucions públiques com l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya van començar a preocupar-se per la formació del seus mestres, i entre altres accions van concedir beques per anar a estudiar a l'estranger. És així com mestres catalans (Dolors Canals, Alexandre Galí, Eladi Homs, Artur Martorell, Pau Vila i d'altres) van conèixer i aprendre dels pedagogs més importants del moment (Ferrière, Claparède, Piaget, Decroly, Montessori). Un d'ells, Eladi Homs va anar a la Universitat de Chicago i allà va conèixer els cursos d'estiu per a mestres que organitzava John Dewey. Al tornar a Barcelona impulsa amb el Consell de Pedagogia de la Mancomunitat la 1a escola d'estiu dirigida per ell mateix. Del 1914 al 1923 hi ha un primer període d'Escoles d'estiu on els mestres poden trobar idees de renovació pedagògica i conèixer corrents europeus i nord-americans. Al 1923 amb la dictadura de Primo de Rivera, es dissolt la Mancomunitat i resta arraconada la seva política tant cultural com educativa i l'Escola d'Estiu tanca les portes fins al 1930, en que la 2a República va creure i apostar per l'educació com a clau del canvi social i va impulsar una formació pràctica i una sòlida formació cultural a nivell

universitari. A Catalunya, de manera especial, es va tenir molta cura amb la formació permanent dels mestres i s'inicia la 2a època de l'Escola d'Estiu (del 1930 al 1935) amb pràctiques de propostes innovadores i una mena de congrés de l'ensenyament on les ponències eren redactades i després discutides pels mestres de les diferents associacions comarcals per fer arribar finalment les conclusions al Govern de la Generalitat. Però aquesta participació activa va quedar tallada brutalment: la guerra civil del 36 i la fi de la República acaben de cop amb l'obra educativa anterior. El règim de Francisco Franco va emprendre una atroz depuració de funcionaris docents per assegurar-se una lleialtat total al nou règim, l'educació en va patir greus conseqüències, i la formació inicial del mestre va tornar a ser una carrera de nivell secundari en que s'entrava amb el batxillerat elemental, això vol dir als 14 anys, i amb uns estudis de cultura general bàsica, alguna mostra de pedagogia i unes pràctiques pobres i quasi inexistent, es podia disposar del títol als 16 o 17 anys (Farré et alt.,2005).

La dura repressió feia inviable qualsevol dissidència i no va ser fins a la dècada dels anys 50 que començarien a aparèixer de manera tímida i en el marc d'escoles privades i protegides pel sector més progressista de l'Església una corrent de recerca de les orientacions del passat per a fer una millora educativa. D'aquestes poques escoles i alguns dels seus mestres surt la idea i l'equip fundador de l'Escola de Mestres Rosa Sensat: Marta Mata (escola Talitha, i infants de Saifores al Baix Panadès), Teresa Codina (Talitha), Pere Darder (Costa Llobera), Enric Lluch (professor universitari i antic mestre del Costa Llobera), Jordi Cots (Thau), Anna Maria Roig (Talitha) i Maria Antònia Canals (Toni i Guida) que amb l'ajut dels mestres de l'Escola d'Estiu d'abans de la guerra com Alexandre Galí i Artur Martorell van tirar endavant l'Escola de Mestres Rosa Sensat presentada al setembre de 1965 amb la pretensió de fer una acció decidida en la formació de mestres. A l'estiu següent ja van organitzar la primera Escola d'Estiu del tercer període, una primera escola privada d'actuació clandestina. Abans de cinc anys ja hi havia altres Escoles d'Estiu per Espanya. De 1966 fins al 1981 (amb el traspàs de competències d'educació) no es van poder demanar suports a l'Administració. L'Escola d'Estiu apostava per obrir camins de renovació i regeneració de l'escola amb

els principis de l'escola activa, també la defensa de la llengua i la confecció de materials. Des de 1974 el Col·legi de Doctors i Llicenciats organitza cursos de formació del professorat del batxillerat juntament amb els cursos de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Cursos, xerrades, seminaris omplien l'Escola d'Estiu amb mestres vinguts d'arreu. A l'any 1977 es feien unes 20 escoles d'estiu a Catalunya i a altres llocs de l'Estat Espanyol com a Galícia, Madrid, País Basc, Andalusia, Canàries i Mallorca, (Farré, et alt., 2005). També l'escola per a mestres Blanquerna organitza cursos d'estiu des dels anys 70, que han continuat fins el dia d'avui que com a Facultat de Ciències de l'Educació continua oferint la seva Escola d'Estiu.

Malgrat els esforços de les escoles d'estiu, de cursos oferts pels sindicats, de revistes d'educació, etc, la formació permanent abans dels anys 70 es redueix a "fes el que puguis". Mestres i professors conscients llegien, es trobaven, marxaven. Sorgeixen moviments espontanis de mestres, escoles d'estiu mig clandestines. Neixen els ICE (Institut de Ciències de l'Educació) i la Llei General d'Educació. Però, en línies generals, es pot dir que els mestres es formaven poc. Aquestes iniciatives que hem esmentat arribaven a un col·lectiu important però, malgrat tot, minoritari. Són èpoques d'escolarització general de la població, les aules s'omplen i calen professors i cal anar canviant la manera de fer d'uns mestres que sovint creien que el seu saber els hi podia durar tota la vida. S'introdueixen elements tècnics: planificació, programació, avaluació, que trobaran el seu esplendor en la següent etapa.

Els primers ICEs de les universitats de l'Estat espanyol van ser creats arran d'un decret de juny de 1969 que va coincidir, en el temps, amb la publicació d'*El llibre blanc* sobre el sistema educatiu. En aquest decret es concebia als ICE com a centres d'investigació i de formació d'especialistes en el camp de l'educació, ideats com a motor de renovació de tot l'ensenyament i bàsicament centrats en quatre línies de treball: impartir la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari (el CAP), contribuir a la formació permanent del professorat, promoure la investigació pedagògica i oferir assessorament tècnic .

Cap els anys 80, totes les Universitats creen els ICE i per adequar-se a la reforma calen programes de formació permanent. És una època tecnològica,

conductista. El paradigma de la racionalitat tècnica ens envaeix i la majoria de cursos rebien el nom de perfeccionament.

Tot i així es van esdevenint uns forts canvis socials i les crisi de valors arriben a l'escola, Imbernón,( 2004) n'enumera alguns:

- S'introdueixen elements de postmodernitat: discussió dels grans metarelats que havien estat inalterables fins al moment (llibertat, fraternitat, igualtat, solidaritat).
- Les administracions educatives comencen a considerar l'educació en termes de cost/benefici.
- Es comença a qüestionar "l'autoritat" del professorat i el seu monopoli del saber.
- L'ensenyament ja no resol el problema de l'atur.

Al 1989 el departament d'Ensenyament aprova el que seria un primer Pla de Formació permanent del professorat de Catalunya concebut per a preparar al professorat de cara a la implantació de la Reforma Educativa promoguda per la LOGSE.

Cap els anys 90, hi ha alguns canvis fruit dels nous conceptes i idees, moltes d'elles provenen del món anglosaxó: el concepte d'investigació-acció s'estén de manera molt ràpida, un nou concepte de currículum, els projectes, la triangulació, la reflexió en formació. És un època considerada fèrtil amb moltes iniciatives en el camp de la formació permanent:

- es creen Centres de Professors (al territori MEC).
- es potencia la formació en centres.
- s'impulsen seminaris permanents.
- apareix d'una manera més expansiva la figura de l'assessor.
- s'engeguen els plans de Formació Institucionals.

A la vegada és considerada una època de confusió, de discurs simbòlic, de grans canvis i a molta velocitat. Es barregen models d'entrenament amb plans de formació, els models de desenvolupament i millora amb la reforma

introduïda per la LOGSE a l'establir projectes educatius i curriculars, i el model indagatiu, amb la forta incorporació de la investigació-acció (Imbernón, 2004).

Als anys 2000, s'entra en un temps d'estancament i desconcert: la nova economia, el gran impuls de la tecnologia i la globalització posen en crisi la professió d'ensenyar. Es parla de l'educació emocional, les comunitats d'aprenentatge, i es viu la innovació com un risc amb massa perills i pocs s'hi apunten. Apareix la crisi institucional, que ja es venia preparant, que entén que cal una nova forma de veure l'educació; el paper de l'educador, de l'alumne i de la societat són obsolets, calen nous models relacionals i participatius en la pràctica de la formació. Entra amb força la teoria de la col·laboració com a procés imprescindible en la formació del professorat. De tota manera hi ha una vivència general de desconcert i desànim en el col·lectiu docent degut a un seguit de causes que van des dels canvis de context polític i social (noves tecnologies, canvis en els medis de comunicació, crisis de la família, diversitat, multiculturalitat, postmodernitat), augment d'exigències, noves competències professionals, i un tipus de formació permanent que sembla que torna a models més transmissius i d'aplicació, en lloc dels reflexius, quan sembla que el treball en xarxa, el treball col·laboratiu, els espais de discussió haurien de ser l'eix del canvi. L'educació del futur serà diferent i caldrà uns mestres preparats per afrontar-la, és el moment d'analitzar, compartir i reflexionar junts.

**Quadre cronològic de les etapes de la formació permanent del professorat**

1876	Fundació de la Institución Libre de Enseñanza a Madrid	*defensa de la llibertat de càtedra. *visió crítica i alternativa.
------	--	---

Eladi Homs coneix a John Dewey a Chicago creador de les escoles d'estiu per a mestres

1914-1923	1r període d'Escoles d'Estiu amb ajut oficial	*idees de renovació pedagògica. *conèixer corrents europees i nordamericanes. *coneixement pràctic del treball a parvulari i ensenyament primari.
1923 Dictadura de Primo de Rivera	Tancament de les Escoles d'Estiu	
1930-1935 2a República	2n període d'Escoles d'Estiu oficials	*pràctiques de propostes innovadores. *congrés d'ensenyament. *participació activa dels mestres.

1936-1939 Guerra civil, dissolució de la República, dictadura de F.Franco	Tancament de les Escoles d'Estiu.	*brutal depuració de funcionaris docents. *formació inicial de mestres a nivell secundari. *repressió a la dissidència.
1950 Marc d'escoles privades	Aparició tímida d'un corrent de recerca per a la millora educativa.	
1965	Presentació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat basada en l'esforç privat	
1966	1a Escola d'Estiu del 3r període	
1969	Creació dels primers Instituts de Ciències de l'Educació (ICE).	*promoure millores educatives i impartir la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari (CAP). *contribuir a la formació permanent del professorat. *promoure la investigació pedagògica. *oferir assessorament tècnic.
1974	1r curs de Formació per a professors de batxillerat organitzat pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya.	
1980	Totes les universitats creen el seu ICE	*cursos de perfeccionament.
1981 Traspàs de competències educatives a la Generalitat	Suport de les Administracions a les Escoles d'Estiu.	El Departament d'Ensenyament de la Generalitat assumeix a través de la <i>Direcció General d'Universitats</i> la coordinació i supervisió dels programes de formació permanent del professorat i de recerca i innovació educativa.
1989	El departament d'Ensenyament impulsa el 1r Pla de Formació Permanent del professorat a Catalunya	
1990	Neixen les universitats de Girona, Lleida i Tarragona i creen els propis ICEs Es creen Centres de Professors (al territori MRC) S'engeguen els Plans de Formació Institucional	*es potencia la formació en centres. *s'impulsen seminaris permanents. *apareix d'una manera més expansiva la figura de l'assessor. *Expansió del concepte investigació – acció.
2000	Formació Permanent molt institucionalitzada Calen nous models de participació	*educació emocional. *comunitats d'aprenentatge. *treballs col·laboratius *creació de xarxes

Quadre 5.2.1: Etapes cronològiques de la formació permanent del professorat

De fet des dels començaments dels anys 80 tot el relatiu a la professió docent i a la seva formació ha gaudit d'un interès creixent i progressiu: llibres, articles, informes, debats, congressos, jornades tracten del tema de la formació del professorat. Fins i tot s'ha incidit més en la formació permanent que en la inicial. Com que la formació va lligada al concepte i perfil de mestre que es busca, l'aparició amb força del concepte de mestre-investigador ha fet canviar velles concepcions i superar el rol de mestre reproductor, per endegar una millora professional basada en la reflexió sobre la pràctica. Tot i que no n'hi ha prou amb la reflexió, cal un canvi no gens fàcil de fer perquè cal assumir totes les conseqüències d'aquest canvi. A mida que la societat esdevé més complexa la professió de l'educador també, i desenvolupar professionals reflexius i investigadors es torna un objectiu difícil sinó es pot comptar amb un suport institucional i organitzacions escolars més flexibles. Amb això també volem dir que els mestres es tornen protagonistes en el disseny i la gestió de la seva pròpia formació. Cal viure la formació permanent com una necessitat i saber fer la demanda d'allò que es necessita.

El repte actual de la formació permanent és dissenyar una xarxa de formació que doni resposta a les inquietuds i necessitats actuals dels professionals de l'educació (Defis et alt.,2006).

### 5.3. MODELS DE FORMACIÓ

*“Tingues ilusions, maquina projectes,  
elabora desitjos, pugna per a realitzarlos”*  
Els manaments del bon mestre. Escola de Mestres Joan Bardina (1906)

El tipus de formació triat pels mestres depèn força del concepte que es tingui d'infant i d'educació.

*“Així, per exemple, si es té una concepció reproductiva de l'educació, cal apostar per una formació tècnica, capaç de transmetre les millors pràctiques destinades a reproduir el coneixement que ja és prefixat pels plans d'estudi que assenyala el sistema. En canvi, si s'opta per una concepció de l'educació creativa, crítica i alliberadora cal cercar una*

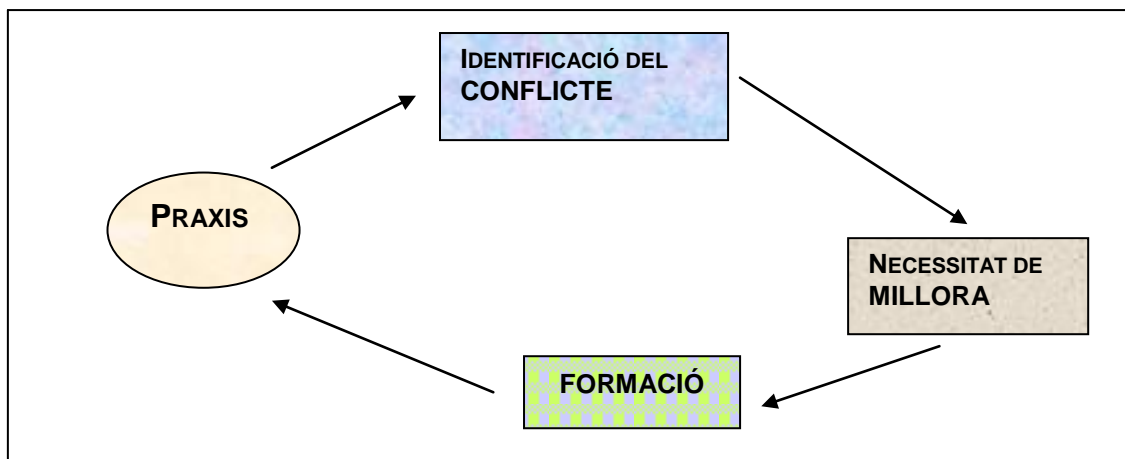


*formació reflexiva i crítica capaç de treballar també amb actituds i valors crítics davant del mateix sistema establert. Això, d'altra banda, no significa que aquesta concepció de l'educació que hem citat no requereixi un professorat que tingui també prou coneixements tècnics per dur endavant els seus propòsits. Aquest tipus de coneixements es poden adquirir, però amb modalitats com els cursos, mentre que el coneixement reflexiu i crític es pot treballar des de modalitats més properes als seminaris o assessoraments". (Defis et al., 2006, 13)*

La manera d'entendre la formació del professorat té a veure amb la manera de veure el coneixement formatiu. Si entenem el coneixement com una informació que un té i que transmet als altres, la formació que cercarà és un format que li porti informació per assimilar de manera individual; si entenem el coneixement formatiu com una construcció col·lectiva amb tots els agents educatius i socials, caldrà anar a la recerca de projectes educatius de canvis comunitaris mitjançant processos dialògics (Imbernon, 2006).

La formació permanent té com a punt de partida el coneixement dels assistents a la formació i aquests en són la seva base. La formació permanent ha d'aprofitar l'experiència acumulada del professional de l'educació que reflexiona sobre la seva conceptualització i ho retorna a la pràctica diària. El formador n'és el dinamitzador que caldrà que pugui resoldre els possibles conflictes dins el grup i aportar idees, punts de reflexió, material de suport per a ajudar a cercar estratègies i recursos que ajudin a millorar.

És a partir de la praxis i la identificació d'un problema que es crea la necessitat de formació. Ser conscient de la necessitat ajuda molt a l'èxit de la formació, doncs un mateix és capaç de cercar la modalitat de formació que necessita. Per tant, un cop identificades les necessitats, cal prioritzar-les i cercar la formació adequada. Si entenem la necessitat com quelcom d'inevitable cal trobar la solució.

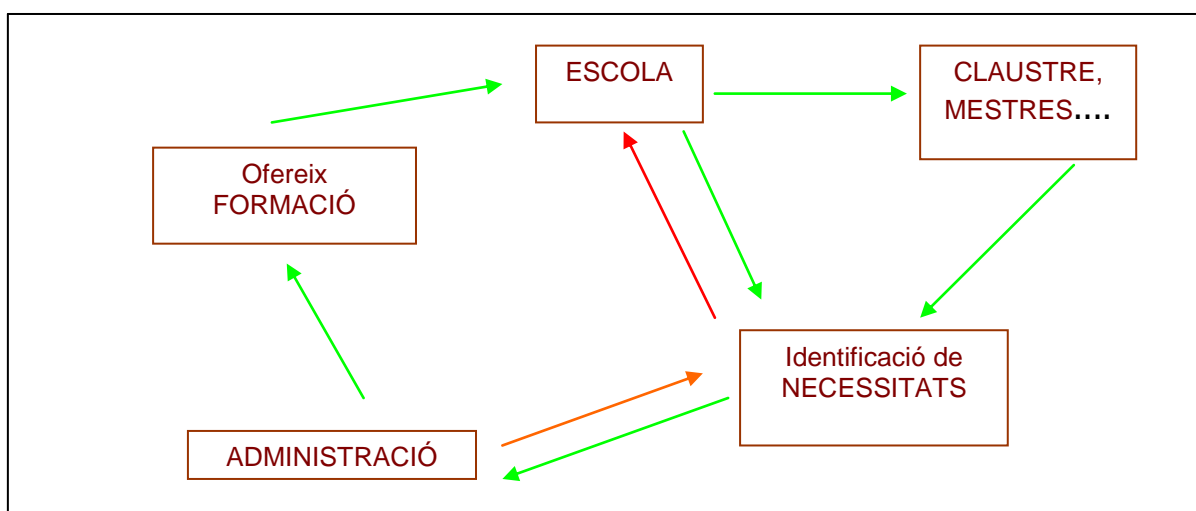


Quadre 5.3.1: Necessitat de formació

Davant de les necessitats de formació trobem dos enfoc ben diferenciats: un quan és la institució que detecta les necessitats de la comunitat educativa i en fa propostes, l'altre quan l'anàlisi el fa el grup, quan es construeixen les necessitats a partir de la reflexió i el col·lectiu de mestres en pren consciència, és l'escola la que cerca la resolució dels seus problemes.

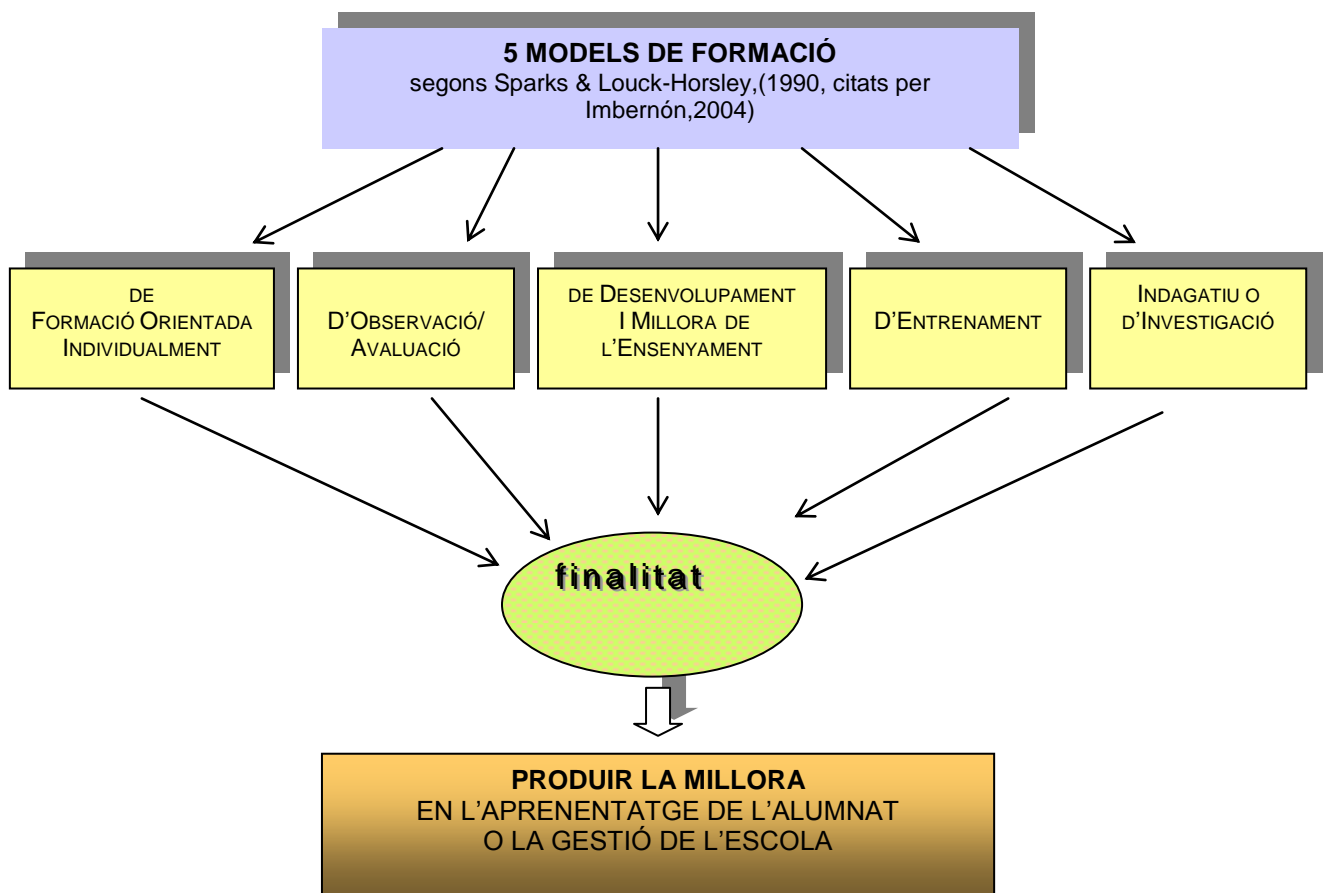
Les fases del procés tant en un enfoc com en l'altre són: la identificació de necessitats, la categorització de les necessitats i la prioritització d'aquestes.

La compaginació estaria en l'anàlisi ben feta per part de la institució i de l'escola. La institució haurà de proporcionar les eines que l'escola demana, en farà un seguiment i una avaluació. En el següent quadre marquem amb el camí verd el procés que passa per tots els elements, mentre que amb el color vermell el que passa directament de l'administració a l'escola.



quadre 5.3.2: Fases del procés d'identificació de necessitats i resolució (a partir de F. Imbernon, 2003)

Si tornem a definir la formació permanent com el procés que millora els coneixements referents a l'actuació, les estratègies i les actituds dels que treballen a les escoles i que la seva finalitat és afavorir l'aprenentatge a través de la millora de l'actuació dels ensenyants, hem de buscar com aconseguir aquests objectius. Hi ha diferents camins que estan en funció de concepcions sobre la funció de l'educació escolar, el paper del mestre, el significat dels resultats. Diferents camins, diferents enfoccs han donat els anomenats models de formació permanent. Un model de formació és una pauta o pla que pot utilitzar-se per a guiar el disseny de programes de formació. Seguint els estudis de Sparks i Loucks-Horsley (1990, citats per Imbernón 2004) podem trobar cinc models que no cal considerar tancats en sí mateixos, sinó que podem trobar-hi punts de confluència. De fet tots tenen com a finalitat produir la millora en l'aprenentatge dels alumnes o la gestió de l'escola a partir de la formació dels mestres, el que canvien són les concepcions i les actituds de cara a la formació i l'ensenyament. Veurem a continuació les característiques dels cinc models de formació permanent.



Quadre 5.3.3.: Models de formació (segona Sparks & Louck-Horsley, 1990)

## I. Formació Orientada Individualment

És aquella formació on el mateix mestre és el que planifica, aprèn per si mateix, fa innovacions i les avalua. L'aprenentatge per sí mateix pot fer-se de moltes maneres: llegir, conversar, autoobservar-se, buscar cursos o seminaris a la mida. L'individu dissenya els seu aprenentatge valorant les seves necessitats. És un model d'una racionalitat tècnica i pràctica.

Aquest model segueix unes fases que poden estructurar-se en 4 :

- 1) Identifica la necessitat.
- 2) Dissenya un programa de formació.
- 3) Realitza les activitats d'aprenentatge previstes.
- 4) Avalua si el procés li ha permès cobrir les necessitats.

Els avantatges a considerar d'aquest model és que el mestre orienta i planifica els seu propi aprenentatge, fa una valoració de les seves necessitats i en pot valorar els resultats. I que en general l'adult aprèn millor quan es planifica el seu propi aprenentatge. El grau de motivació per la formació que respon a les seves necessitats és més alt.

És una formació feta bastant a mida, segons l'estadi personal hi haurà necessitats formatives diferents i és per això mateix que és un model molt estès i que perdura.

## II. Model d'Observació/Avaluació

És un model basat en l'observació. Poques vegades els mestres reben devolucions sobre les seves actuacions i potser es pot viure com una avaluació. A partir de l'observació es detecta la necessitat.

Cal un aprenentatge de compartir l'espai-classe, massa sovint la pràctica està molt marcada per la individualitat, i aquest model opera amb l'aprenentatge entre iguals, la supervisió clínica i també com avaluació.

El model es basa en la reflexió i anàlisi (medis fonamentals per al desenvolupament professional), l'observació i valoració (millorar amb l'observació d'un altre, tenir el punt de vista d'un altre ens brinda tenir una perspectiva diferent de com s'actua davant l'alumnat).

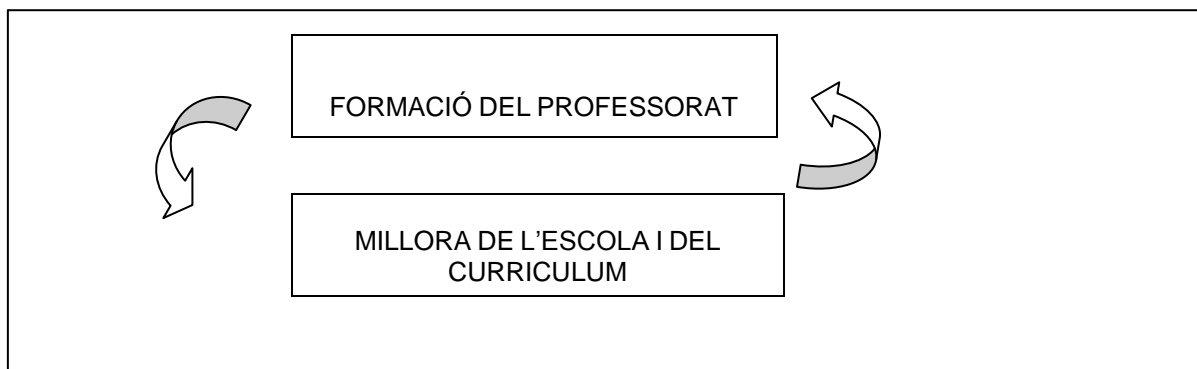
Tant si l'observació la fa un formador o un col·lega cal seguir una estratègia d'observació que sigui productiva, primer cal focalitzar un problema, realitzar pre-observacions, utilitzar models d'observació, alternar observacions obertes amb altres de més focalitzades.

Les fases d'actuació a seguir són: primer fer una reunió on s'estableixen els objectius, tema o problema a revisar i decidir el sistema d'observació. L'observació es pot centrar en els alumnes o el professor i pot ser sobre una qüestió particular o de caràcter general. Després caldrà fer-ne l'anàlisi, s'analitzen les dades i hi participa l'observador i el professor. Hi ha tres tipus d'anàlisi al voltant dels tres tipus d'actuació: les que contribueixen a l'aprenentatge, les que interfereixen en l'aprenentatge i les que ni contribueixen ni interfereixen. Després cal fer una reunió post-observació on es reflexiona i es comparteixen les dades, i algunes vegades es pot acabar amb un anàlisi del procés observació-avaluació. Aquesta fase es considera optativa.

El model presenta alguns problemes: sovint els professors associen a l'observador com un avaluador i estan acostumats a una pràctica professional molt individual; la classe és un lloc privat i costa que hi deixen entrar algú.

### III. Model de Desenvolupament i Millora de l'Ensenyament

És una combinació de models i estratègies d'aprenentatge que resulta de la implicació dels docents a tal procés. Té lloc quan els professors estan implicats en feines de desenvolupament curricular, disseny de programes o en general millora de l'escola i tracten de resoldre problemes generals o específics relacionats amb l'ensenyament. Parteix d'un professor implicat que necessita d'estratègies per a millorar. Els docents adquireixen coneixement i estratègies a partir de la seva participació en la millora de la qualitat de l'escola o en el procés de desenvolupament del currículum.



Quadre 5.3.4: Relació de la formació del professorat i millora de l'ensenyament

Els passos a seguir són: disposició/planificació/formació/adaptació/manteniment.

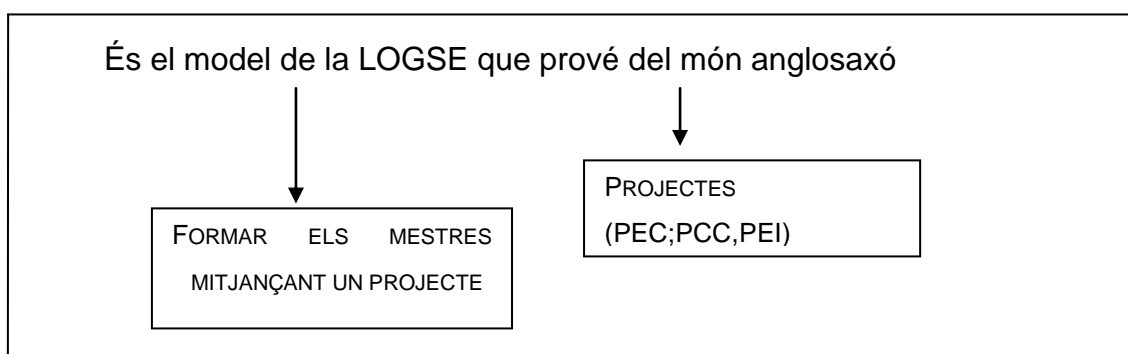
Les fases d'actuació són:

- 1) Identificació de la necessitat o problema per part d'un grup de professors, claustre. Pot ser fet de manera formal o informal.
- 2) Plantejar una resposta formal o informal (pot necessitar d'algunes sessions).
- 3) Execució del pla de formació.
- 4) Valorar i, si no ha funcionat, cal tornar a començar el procés.

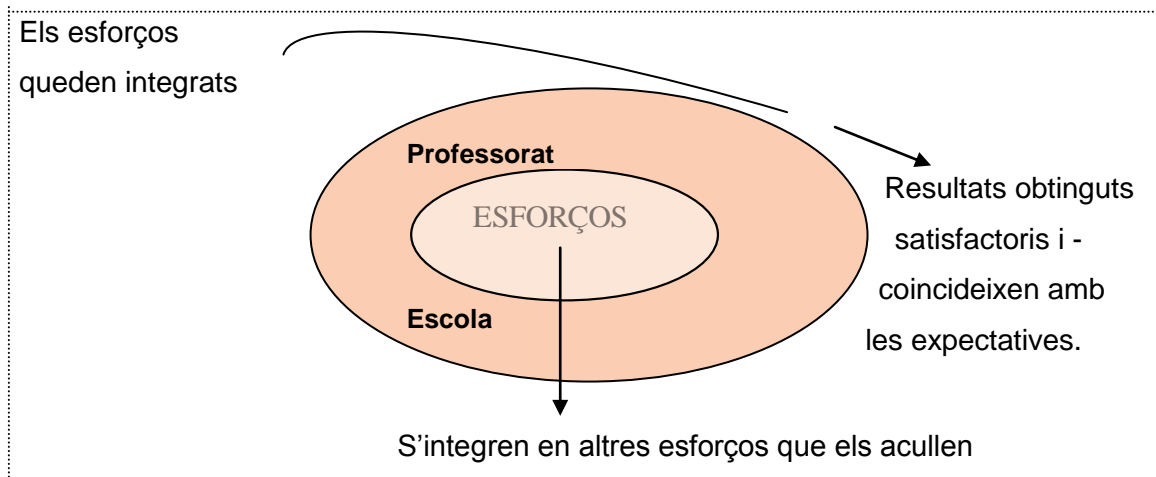
És un model molt utilitzat, tot i que hi ha poca investigació sobre l'impacte de les seves experiències o la millora professional que ha suposat.

Hi ha però, uns factors considerats indicadors d'èxit:

- Acord inicial entre l'escola i l'administració.
- El professorat rep una formació.
- Els docents tenen temps per reunir-se i reflexionar.
- L'equip disposa de recursos econòmics.
- El projecte té una direcció que orienta i guia el procés.



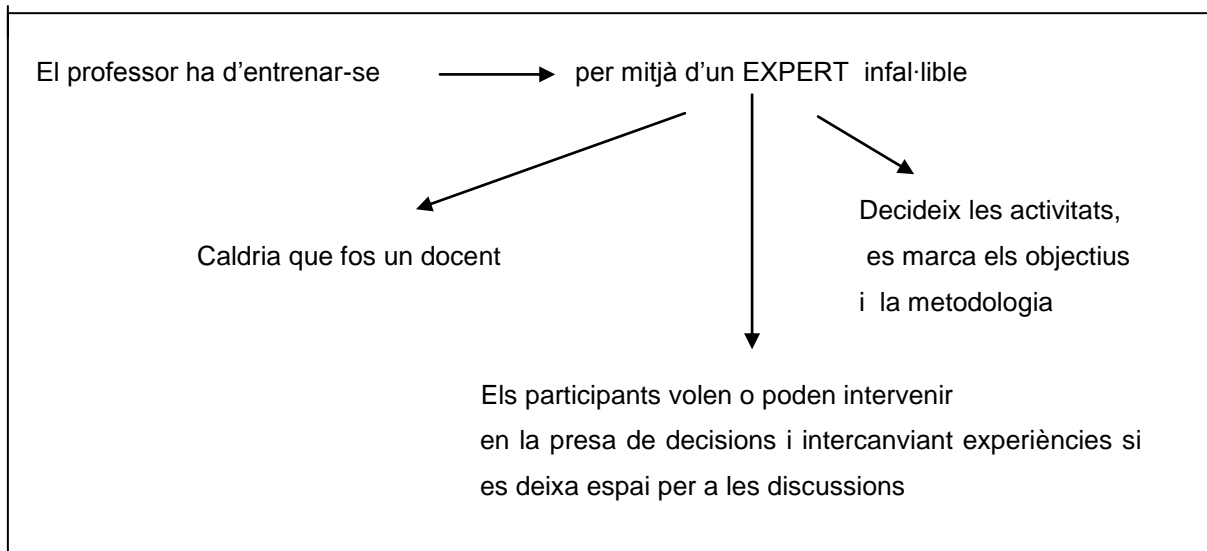
quadre 5.3.5: Model LOGSE



Quadre 5.3.6: Model de desenvolupament i millora de l'ensenyament

#### IV. Model d'Entrenament

Per a molts el mot *entrenament* és sinònim de formació permanent (anar a cursets, seminaris). Ha estat i és un model molt utilitzat.



quadre 5.3.7: Model d'entrenament

Per norma general els objectius, continguts i el programa de formació l'estableix l'Administració o els formadors, tot i que hi ha algunes propostes que impliquen als participants en la planificació inicial del programa.

Les fases que segueix són.

- 1) Diagnòstic, per mitjà d'observacions de les formes d'actuar del professorat a les classes.
- 2) La formació per mitjà de l'entrenament, garantint el traspàs d'estratègies.
- 3) Seguiment per mitjà de l'observació dels companys o del formador.
- 4) Anàlisi de les dades que seran riques tan pel professorat observat com per l'observador.

Hi ha algunes característiques d'aquest model que han estat abastament investigades: el professor canvia, porta modificacions a l'aula, aprèn fent-ho ,fa la rèplica i és de racionalitat tècnica. En general, tots els estudis fets sobre aquest model assenyalen que s'acompleixen els objectius amb força satisfacció i que els professors mostren canvis significatius. És un model que podria ser interessant si es fes tot el procés, però sovint es queda només en assistir a un curs i prou.

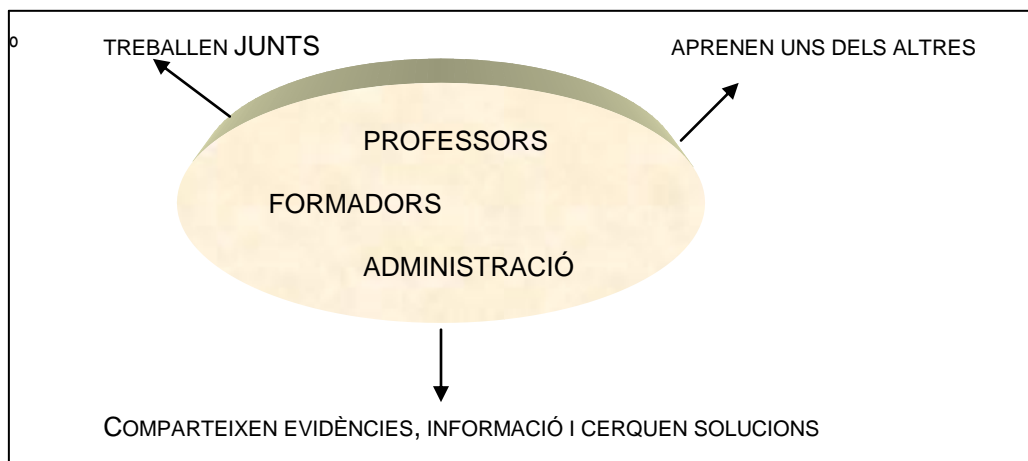
## V. Model Indagatiu o d'Investigació

En aquest model cal que el mestre identifiqui una àrea d'interès, reculli la informació i, interpretant les dades, realitzi els canvis. Pot ser una activitat individual, o feta en petits grups o pel claustre. Es basa en el concepte d'un professor intel·ligent i competent, que pot buscar dades i pot trobar solucions, que pensa que treballar en forma cooperativa millora i que investigar és important. Un mestre que reflexiona, que comparteix.

Les fases que segueix són:

- 1) Identificar el problema.
- 2) Recollir informació i estudi del problema.
- 3) Anàlisi i recerca de solucions.
- 4) Passar a l'acció.
- 5) Analitzar les noves dades.





Quadre 5.3.8: Model indagatiu

És un model que tot i ser el més nou, és alhora el més antic pel que té d'evident, és el funcionament de la vida quotidiana, les preguntes i recerca de respostes que ens fem tots davant les dificultats més habituals.

## PUNTS EN COMÚ

Les investigacions sobre la formació permanent reflexen que independentment del model que es segueixi, hi ha un conjunt de característiques respecte a la formació que cal tenir en compte:

- Clima de col·laboració.
- Bona relació amb l'administració, recolzament real i efectiu.
- A l'hora de l'avaluació dels resultats cal que els professors participin en el disseny de la mateixa i les seves opinions siguin tingudes en compte.
- Les investigacions demostren que quan el nou programa o la pràctica que s'ofereix repercutirà en l'aprenentatge dels seus estudiants canvien les seves creences i actituds de manera significativa.

De fet tots els models busquen:

1. Ajudar i recolzar el professor en les seves classes, tant sigui per part d'un company com d'un assessor.
2. La millora de l'escola requereix d'un procés sistemàtic . Els canvis en una part del sistema afecten als altres.

3. Cal que hi hagi una sèrie de requisits organitzatius per a que la formació permanent pugui donar els fruits esperats.
4. Que representants de l'Administració clarifiquin els objectius que pretén la formació.
5. Que tots els esforços contribueixin a l'objectiu darrer que és de millorar l'aprenentatge dels alumnes.
6. Que una formació adequada, durant el temps precís, contribueixi a que noves formes d'actuació s'incorporin a la pràctica.

Tot i així els temes que necessiten aprofundiment són:

1. Veure les possibilitats de cada un d'aquests models de formació en relació amb els resultats que s'espera obtenir i el tipus de professor i d'ensenyament que es pretén afavorir.
2. Conèixer en quina mida la formació afecta als canvis en l'aprenentatge dels alumnes.
3. Determinar en quina mida l'elecció d'un o altre model afavoreix un tipus de desenvolupament professional en el professorat.
4. Verificar si les diferents propostes de formació que s'ofereixen des dels districtes contribueixen a la millora del professorat.
5. Saber com els recursos que es dediquen a la formació es rentabilitzen i entendre quin d'aquests models, o quin temps de combinació entre ells es fa necessari, per a que el treball dedicat a la formació sigui més eficaç.
6. És necessari estudiar com la formació permanent contribueix a la professionalització dels professors.

El professor per innovar necessita informació, poder analitzar i investigar-innovar. Aquests estadis se succeeixen en espiral. Utilitzant terminologia d'innovació diríem: Difusió/Adopció/Desenvolupament.

DIFUSIÓ INFORMACIÓ	ADOPCIÓ ANÀLISI	DESENVOLUPAMENT INNOVACIÓ
Estat de la qüestió. Emissió unívoca. Estat de dependència. Descontextualitzat (el problema és igual per a tots) Expert infal·libre (el professor diu i l'alumne fa). <i>La informació provoca innovació?</i> POT, /DEPEN/ÉS POSSIBLE Provoca l'experiència de la innovació però neix i mor en ell mateix, costa de passar, de transmetre als altres companys <i>Support determinant: la paraula. Predomina la teoria.</i>  <b>ESTAT TRANSMISSIU</b>	Estadi d'implicació Sobre una realitat Emissió biunívoca Situacions problemàtiques virtuals El formador es torna pràctico-reflexiu  Context virtual          <b>TEÒRICO/PRÀCTIC</b>	En la realitat. Intersubjectiva.  Situació problemàtica real.  Investigador. Autònom. Context real.          <b>PRÀCTICA TEÒRICA</b>

Quadre 5.3.9: Estadis per a la innovació

En les sessions de formació, podem distingir entre modalitats i estratègies .

Entenem per **modalitat** la forma d'organitzar i portar a terme una actuació formativa:

Farem un quadre amb les modalitats més característiques de cada estadi:

ESTADI D'INFORMACIÓ	ESTADI D'ANÀLISI	ESTADI D'INNOVACIÓ
*Curs de formació. *Viatge d'estudis. *Assessorament d'experts acreditats. *Utilització de ponents ocasionals o consultors externs. *Realització d'activitats acadèmiques. *Cursos per correspondència.	*Seminari, grup de treball. *Viatge d'estudis. *Intercanvi d'experiències. *Procés de fertilització creuada, intercanvi entre iguals. *Participació en col·loquis amb realització d'exposicions orals o amb redacció d'informes sotmesos a la discussió de col·legues. *Examen de revistes professionals amb difusió de treballs de síntesi. *Jornades d'estudi. Dinars-debat. *Conferències internes per comunicar experiències.	*Seminari, grup de treball. *Investigació-acció (acompanyant la realització d'un projecte o la resolució d'un problema). *Autoformació (individual o col·lectiva). *Realització d'un projecte d'estudi, els resultats del qual es sotmetran a la decisió d'una comissió. *Participació en la instal·lació i la posada en marxa de nous equips. *Producció de materials formatius. *Seguiment de les activitats de posta a punt. *Anàlisi sistemàtic dels incidents.

Quadre 5.3.10: Modalitats dels diferents estadis

Les modalitats de formació no s'autoexclouen sinó que es complementen.

I entenem per **estratègia** una activitat o tècnica didàctica o activitat formativa determinada. Farem també un quadre amb les estratègies més característiques de cada estadi:

ESTADI D'INFORMACIÓ	ESTADI D'ANÀLISI	ESTADI D'INNOVACIÓ
*Material escrit, documentació, estudi individual. *Exposició oral. Ponència. *Phillips 66. *Taula rodona. *Tutoria, assessorament, demostració.	*Debat dirigit. *Parelles.. *Dramatitzacions. Role playing *Remolí d'idees. *Estudi de casos (mètode Harvard, és el més clàssic). *Incident crític. *Jocs. *Simuladors. *Intercanvi d'experiències.	*Incident crític. *Projecte. *Resolució de problemes. *Pràctica de taller.

Quadre 5.3.11: Estratègies per a cada estadi

L'elecció de la modalitat de formació té un substrat ideològic. Sembla que si es vol desenvolupar un professorat intel·lectual i compromès, haurem de cercar modalitats formatives que permetin organitzar-se sobre la base de treball en grup, centrar-se en un treball col·laboratiu per la solució de situacions problemàtiques de l'aula o centre basades en metodologies de participació, projectes, observacions i diagnòstics dels processos, estratègies contextualitzades, comunicació, presa de decisions, anàlisi de la interacció humana.

Hauríem d'anar a la recerca de modalitats que englobin una adquisició de coneixements, una anàlisi de la pròpia situació i una capacitat de formular projectes i aprendre de la discussió i la recerca-acció.

#### 5.4. L'ASSESSORAMENT EN CENTRES: MODALITAT DE FORMACIÓ

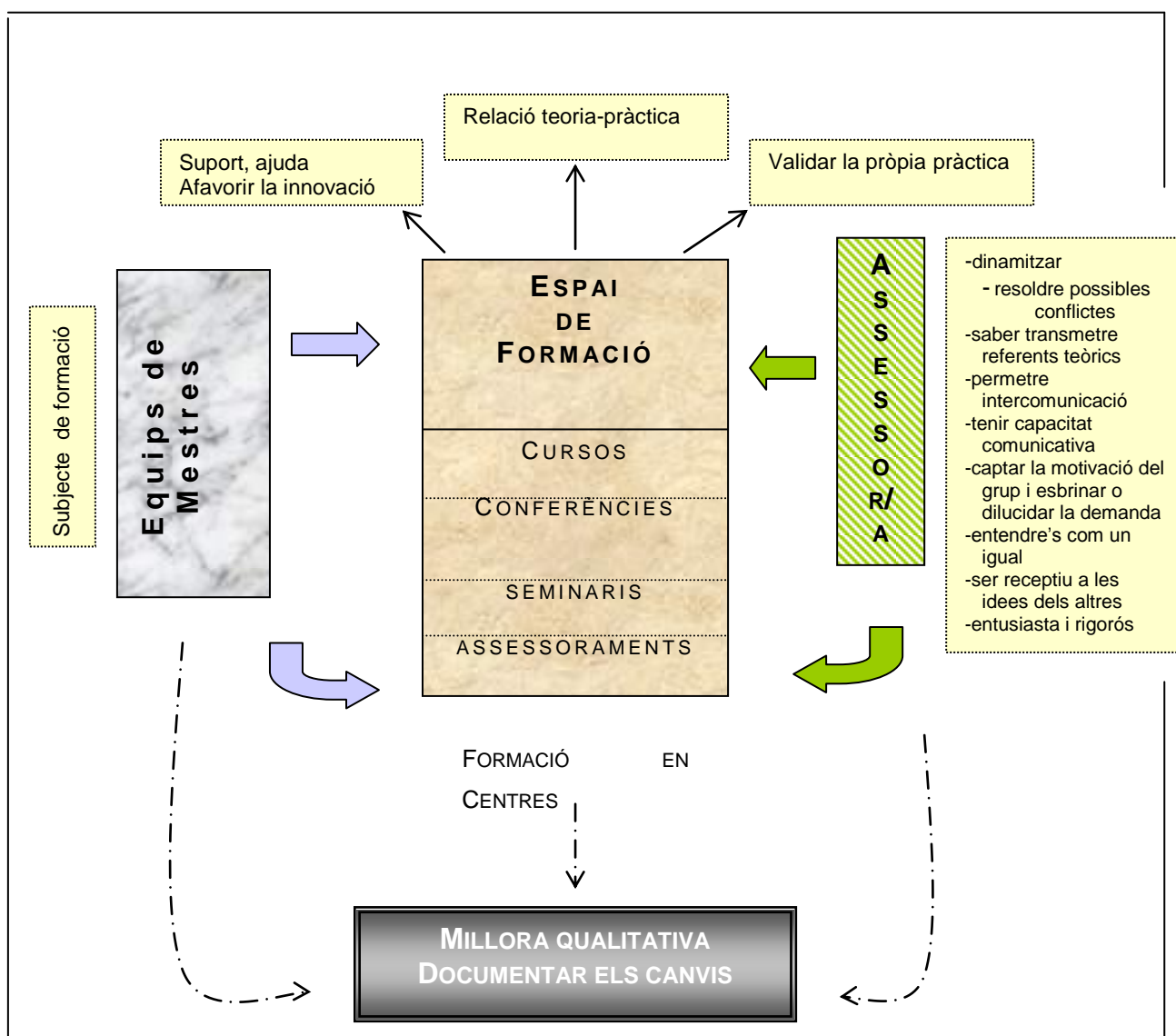
Al voltant dels anys 80, la formació del professorat va ser un dels camps de coneixement educatiu sobre el qual es va incidir més en textos escrits, jornades, congressos altres modalitats, també en pràctiques reals per part de moviments d'ensenyants, sindicats, col·lectius de renovació pedagògica... En un principi el model bàsic de la formació era els cursos més o menys estàndards adreçats a la persona individual de l'ensenyant. Poc a poc la preocupació per trobar nous models de formació van fer aparèixer grups de recerca, experiències, anàlisis teòriques i apareix cap a l'any 1984 la figura de l'assessor.

“La formació i l'assessorament s'ha de basar en una reflexió dels subjectes sobre la pràctica docent, ha de permetre examinar les teories implícites del professorat, els seus esquemes de funcionament, les actituds, etc. i que es dugui a terme un procés constant d'autoavaluació” (Imbernón, 2006, 69). La formació del professorat no és únicament l'actualització científica, didàctica i psicopedagoga, sinó a més, és una ajuda a descobrir la teoria, ordenar-la, fonamentar-la, revisar-la i construir-la.

Cursos, seminaris i conferències continuen coexistint com a modalitats de formació permanent, però cada vegada més, el format més ben valorat és l'assessorament, perquè esdevé una modalitat que general reflexió sobre la pràctica, intercanvi d'experiències i pràctiques, creació i consolidació de cultura docent pròpia i cerca consens quan la persona que exerceix d'assessor ho fa amb professionalitat i compromís (Echebarria, 2006).

L'assessorament ha de tenir present uns referents que tenen com a eix central el desenvolupament professional del professorat al voltant del qual s'ha d'encaixar una concepció reflexiva i crítica de l'educació i de la professió docent recolzada per la investigació com a procés de construcció del coneixement i relació amb la pràctica, una adequació curricular a la realitat dins de la institució escolar entesa com a organització social que aprèn i que està en contacte amb altres organitzacions de la societat (Martínez, 2006).

La configuració de les escoles infantils de primer cicle, les llars d'infants, és idònia per a dur a terme una formació permanent de tipus més col·laboratiu; equips de poca gent habituats a treballar junts, un currículum obert pel fet de no formar part de la franja d'educació obligatòria i la relació amb les famílies...obre un camp fèrtil per a poder somniar models valents i creatius. L'assessorament esdevé un model escaient per aquest col·lectiu.

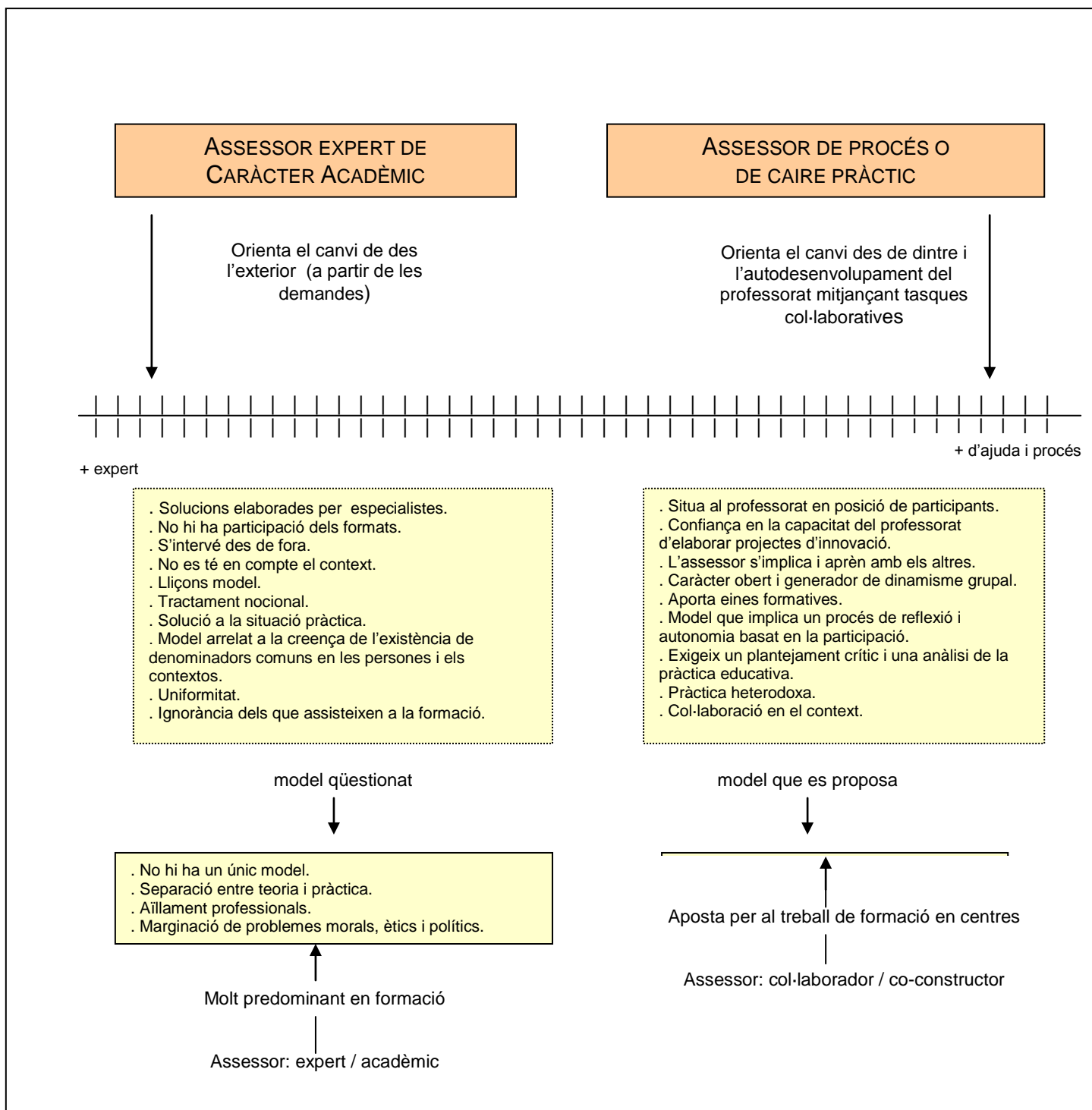


Quadre 5.4.1: Assessorament en centres

Tot i així hi ha diferents maneres d'enfocar un assessorament, depenent de l'escola, les expectatives del grup i el perfil del mateix assessor. Bàsicament hi ha dos tipus d'actuació d'assessorament que se situen com a extrems, en un costat l'assessor expert que el caracteritza un tarannà acadèmic, i que ajuda orientant des de fora, en que no es té en compte el context, que aporta

solucions comuns, que no compta amb la intervenció dels assistents, que actua com a posseïdor de veritats irrefutables; i a l'altre extrem, l'assessor pràctic, col·laborador, que dinamitza però que actua com un igual, que té un caràcter obert, però que també és capaç de ser exigent en l'anàlisi de la pràctica educativa.

Quadre 5.4.2: Models d'assessorament



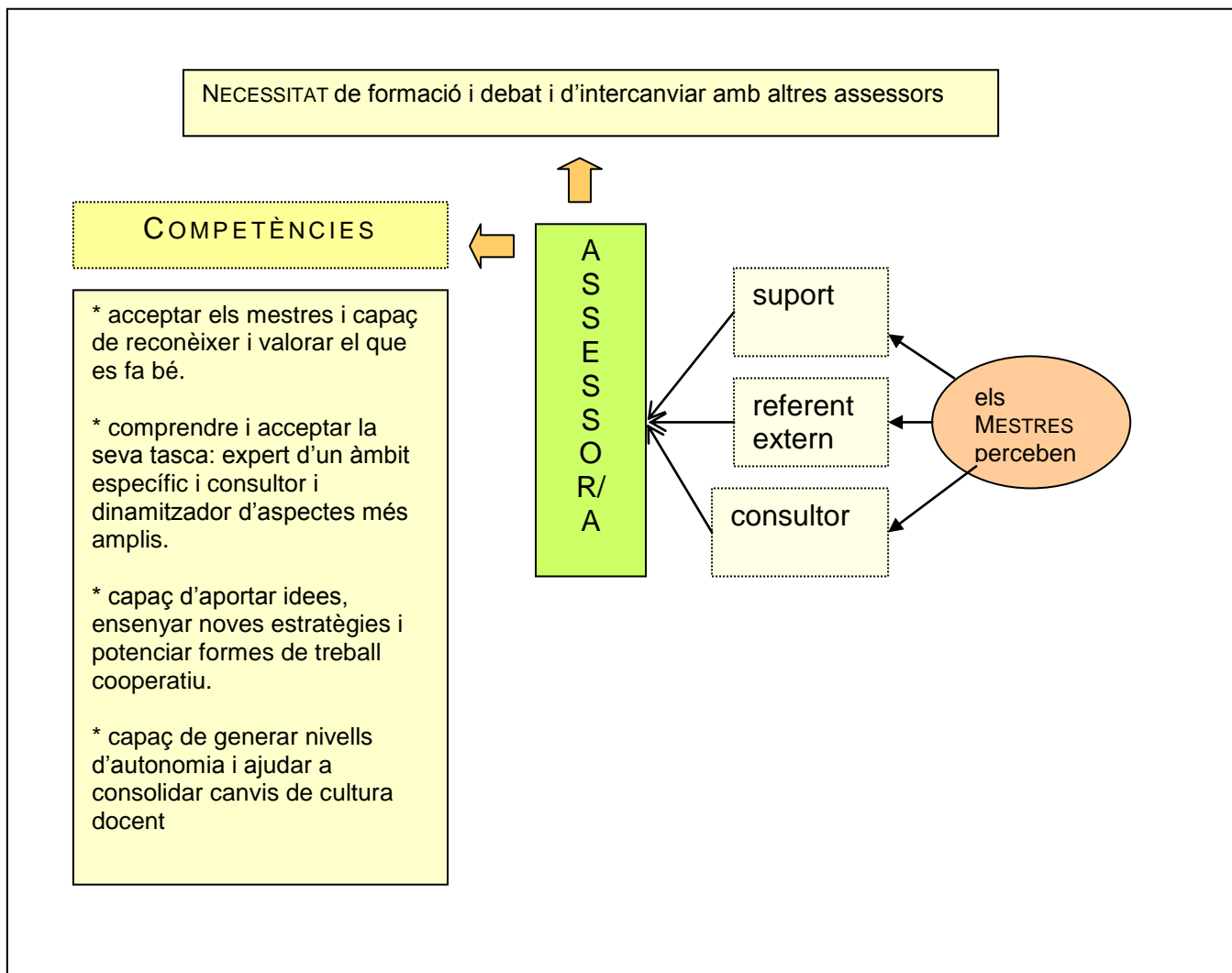
Potser un tret característic de l'assessorament és, o hauria de ser, la reflexió conjunta sobre la globalitat de la funció docent i sobre la dimensió ètica de la seva professió. En un curs o una conferència sovint s'hi va a buscar uns recursos, un coneixement específic, una millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge i costa molt, en el marc d'un curs, trencar aquest motlle, tot i que amb les dinàmiques de grup sovint s'intenti trencar l'esquema professor-formador per acabar esdevenint una comunitat d'aprenents, discutidors d'un mateix discurs. És clar que quan un mestre s'apunta a un curs o demana un assessorament s'ha fet unes perspectives específiques sobre l'àmbit en que cerca la formació, però anar més enllà de la disciplina específica és responsabilitat del formador.

L'assessor és percebut com a suport, referent extern i consultor. Pel formador el repte de l'assessorament és gran i pot crear incerteses, alhora que es planteja com una modalitat creativa, doncs cada centre té les seves característiques, els seus plantejos i mai la mateixa proposta pot ser encarada de la mateixa manera. L'adequació al context, a l'equip i a les necessitats fan una qüestionament continu per part de l'assessor, cal trobar l'ajustament a les expectatives dels mestres i saber partir de cada realitat per a poder avançar en la construcció del debat docent. És per això que l'assessor també necessita espais de formació de formadors.

L'assessorament permet el treball en la col·lectivitat, desenvolupar tasques de cooperació; el creixement de l'individu és necessari i interessant però el procés d'elaboració i construcció d'un projecte educatiu de centre ha de passar per un concepte cooperativista. Fins i tot obert a projectes educatius de barri, zones, municipis.

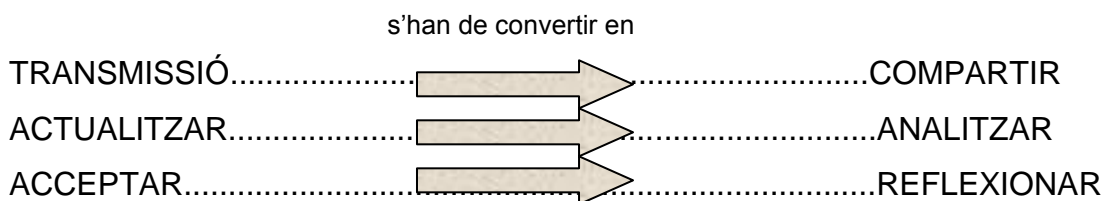
Un dels problemes de l'assessorament és que sovint els equips no saben com expressar la seva demanda i a vegades no queda prou clar quin és el camí a seguir, però l'assessorament s'assenta en una metodologia formativa i estratègies d'intervenció: basada en l'aprenentatge-reflexiu, on l'objectiu és aconseguir un mestre autònom que sàpiga fer i que sàpiga per què ho fa. Massa sovint es donen "receptes" i s'esperen "receptes". Cal fomentar la indagació, cal fer-se preguntes, què faig aquí? per què sóc educador? Sempre a la recerca del què, com, per què.

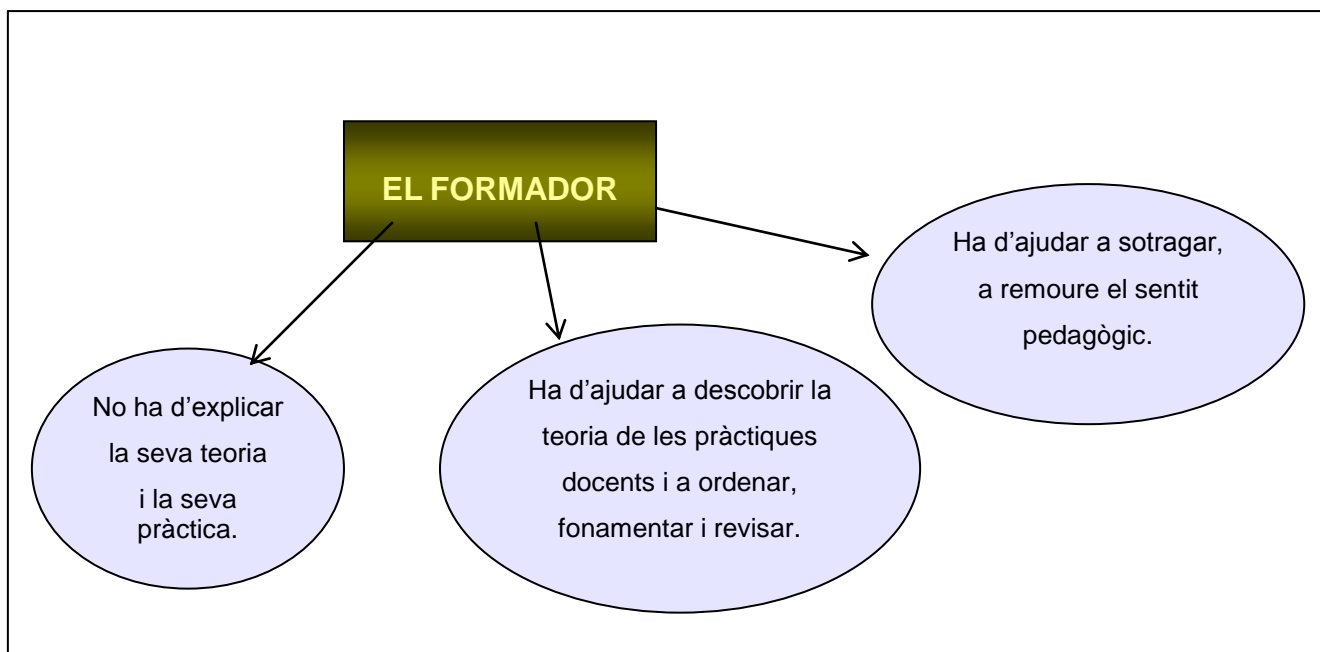




Quadre: 5.4.3: Competències de l'assessor/a

La formació ha de passar de ser un procés d'actualització imposat a convertir-se en un espai de reflexió, formació, innovació com a eina d'aprenentatge.





quadre:5.4.4: Funcions del formador/a

Heus ací el valor de la formació dintre l'escola, en el que es pugui entendre un claustre que reflexiona, que indaga, que planifica, executa i avalua.

Cal situar-nos en el context actual i saber veure bé quines són les necessitats, formular noves fites i noves estratègies. Cal resituar la professió educadora i cercar la participació amb tots els que intervenen en l'educació de la infància i l'adolescència, tenir en compte la comunitat.

Veure l'educació amb nous ulls passa per:

- Comprendre que passa amb les especificitats relatives a les àrees curriculars.
- Implantació de les noves tecnologies.
- La inclusió escolar.
- La interculturalitat.
- Un ensenyament més participatiu.

I la formació del professorat ha de respondre a aquestes necessitats, per tant ha d'esdevenir més dialògica, més participativa, més lligada a projectes d'innovació, basada en el diàleg entre iguals.

Els programes de formació del professorat haurien de ser molt oberts, provocadors i sensibles a la situació del docent. Ens sembla que la consciència que cal un canvi hi és, però la por, d'immobilisme, la comoditat fa que les iniciatives de canvi siguin poques. Com que normalment s'ensenya tal com s'ha après, un canvi actitudinal del professor es difícil. Però sovint també costa trobar aquesta participació de debat quan un grup de docents es troba davant d'una sessió de formació.

Ens cal una educació del dubte, del diàleg, de l'obertura, de la flexibilitat, de la transformació. I, caldrà que ens anem plantejant de manera continua cap on cal anar per poder dirigir l'educació en el complex context on ens trobem.

És clar que la formació del professorat s'ha de qüestionar, també el món on vivim i el paper de l'educació en aquest món. Caldria dotar les institucions de més recursos humans per a poder destinar temps a la formació, discussió i posada en marxa dels programes.

Ens sembla molt important que la cultura de la formació permanent es visqui des de petits. Els nens i adolescents haurien de viure de prop la formació dels seus professors, tenir consciència que no podem saber-ho tot, que cal la revisió continua, també caldria abordar-ho de manera seriosa en la formació inicial.

Els mestres i professors han de reflexionar com volen la seva formació, quin tipus d'assessorament necessiten. Han de ser capaços de fer la seva demanda, de crear els seus propis reptes.

Els assessors tenim l'obligació de, a partir del respecte, obrir portes, oferir noves perspectives, posar en crisi i treballar conjuntament en les possibles solucions.

## 5.5. POLÍTIQUES I PRÀCTIQUES DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Tal com hem analitzat des d'un punt de vista històric primer i metodològic després, les polítiques de la formació permanent han anat canviant al llarg del temps i malgrat ara és un moment en que conviuen moltes d'elles i en que l'oferta feta des de les Institucions és àmplia, cal encara perfilar models impulsats per a professionals preparats que tinguin en compte els infants, els mestres i el context general en que navega l'educació.

Estem convençuts que un model de formació del professorat pot ser millor si està basat en:

- El grup cooperatiu de mestres; es considera que el millor instrument de formació és el grup de debat de mestres, el grup d'iguals, en el centre, en el poble, en el barri. El grup de debat ens aporta aprenentatge de parlar en grup, qualificar el debat, dirigir la reflexió des de la cooperació i la responsabilitat compartida.
- La investigació-acció, des de la relació experiència-teoria; ens ajuda a analitzar la realitat, la nostra experiència, contrastem l'experiència amb les teories que sustenten les pràctiques. Ens proposa un pla de reforma a la mida La Renovació Pedagògica proposa experimentar, en tant que grup de professors i professores, els mètodes de formació que sovint es proposen a l'alumnat: la cooperació, la investigació, l'autoavaluació, la relació entre l'experiència i les ciències, entre la pràctica i la teoria. Difícilment es pot ensenyar autonomia als alumnes, si les pràctiques de formació i organització són dependents.
- Una formació basada en llegir, escriure, investigar, experimentar, debatre, dissentir, consensuar. No es tracta d'implantar un o més models d'ensenyament eficaç sinó partir de la realitat i avançar cap a models relacionats amb el context i la pròpia realitat.
- La idea de complexitat; la parcel·lació no ens aporta solucions als problemes transdisciplinaris, transversals i globals del món d'avui.

Recollim a continuació unes declaracions fetes per mestres en el marc d'unes Jornades al País Valencià durant l'abril del 2004:

La formació del professorat hauria de fer propostes de formació amb *capacitat de donar respostes a les necessitats reals del professorat, per la qual cosa:*

- *Hauria de ser més flexible en quant al contingut i als models organitzatius.*
- *Hauria de considerar la diversitat del professorat.*
- *Hauria de ser més participativa i implicativa, exigint cert grau de renovació als centres que participen.*
- *Hauria de promocionar la reflexió sobre la pràctica i la construcció de propostes innovadores i renovadores.*
- *Hauria de tenir la capacitat de contrastar el saber de la mestra o del mestre amb el saber més científic.*

*Resumint, hauria de ser capaç de fer-nos dubtar contínuament.*

*Sobre els assessors, pensem que no han de ser gestors de cursos sinó autèntics professionals que han de formar experts, amb capacitat d'analitzar les necessitats reals de la zona on treballa i de dissenyar ofertes amb les característiques esmentades abans. També hauria de ser un dinamitzador dels seminaris i grups de treball autònoms.*

*Els cursos que s'oferten en l'actualitat no es plantegen la Renovació de les escoles, alguns estan adreçats a cobrir interessos individuals, i tots per a premiar amb crèdits.*

*Conclusió: Pensem que actualment no existeix un model de formació que pugui donar respostes a les necessitats reals dels mestres.*

Aquesta valoració podria ser semblant per a la resta d'institucions que actualment oferten formació permanent a les nostres comarques.

Paraules per part de mestres que ens han de fer reflexionar profundament en quina direcció ha d'anar la formació permanent.

## 5.6. LA SATISFACCIÓ DEL DOCENT

*“El mestre que sap rebre les aportacions dels seus alumnes,  
sap escoltar, dóna als seus alumnes seguretat i confiança,  
i els ajuda a augmentar la seva autoestima”*  
(Rovira, F. 2005)

Per a tirar endavant la professió ens cal il·lusió, empena, reptes, en definitiva satisfacció de la feina que fem. La formació permanent hauria d'adreçar-se cap aquests objectius, una millora en l'educació és un estímul satisfactori pel mestre. Ens endinsarem de manera breu en aquest angle intentant desentrellar on poden trobar-se les claus de l'èxit.

La mestra i el mestre són un model, un mediador, un promotor de valors, un motor de canvi, (sovint cal estar disposat a suplir les carències de l'entorn familiar), un dinamitzador del propi grup, de l'escola i de la comunitat. Educar en relació amb els canvis socials demana d'un qüestionament continuat de la professió, d'això ja n'hem parlat abastament, però per a un bon desenvolupament professional dels mestres no n'hi ha prou amb un bon pla d'acció per a la formació permanent, hi ha també un conjunt de factors que possibilitaran o impediran que el mestre progressi en l'exercici de la seva professió: el salari, la salut de l'equip, el clima laboral, la promoció, les relacions laborals, la valoració de la feina feta, el reconeixement de l'entorn.

La satisfacció personal i professional de docent és primordial per a afrontar els reptes del futur. Una acció satisfactòria té essencialment una finalitat en sí mateixa, per tant genera il·lusió, ganes i interès. Una actitud que genera satisfacció acostuma a ser font d'eficàcia, de felicitat i de salut, ja que, com tota emoció positiva, enforteix el sistema immunològic (Dalmau, 2005).

És molt important que el docent com a persona es pugui sentir ben realitzat, amb plenitud de sentit i amb una experiència vital satisfactòria. Tard o d'hora

les persones es cansen de fer tasques rutinàries, prefereixen experiències periòdicament noves (teoria Y de McGregor, citat per Dalmau, 2005).

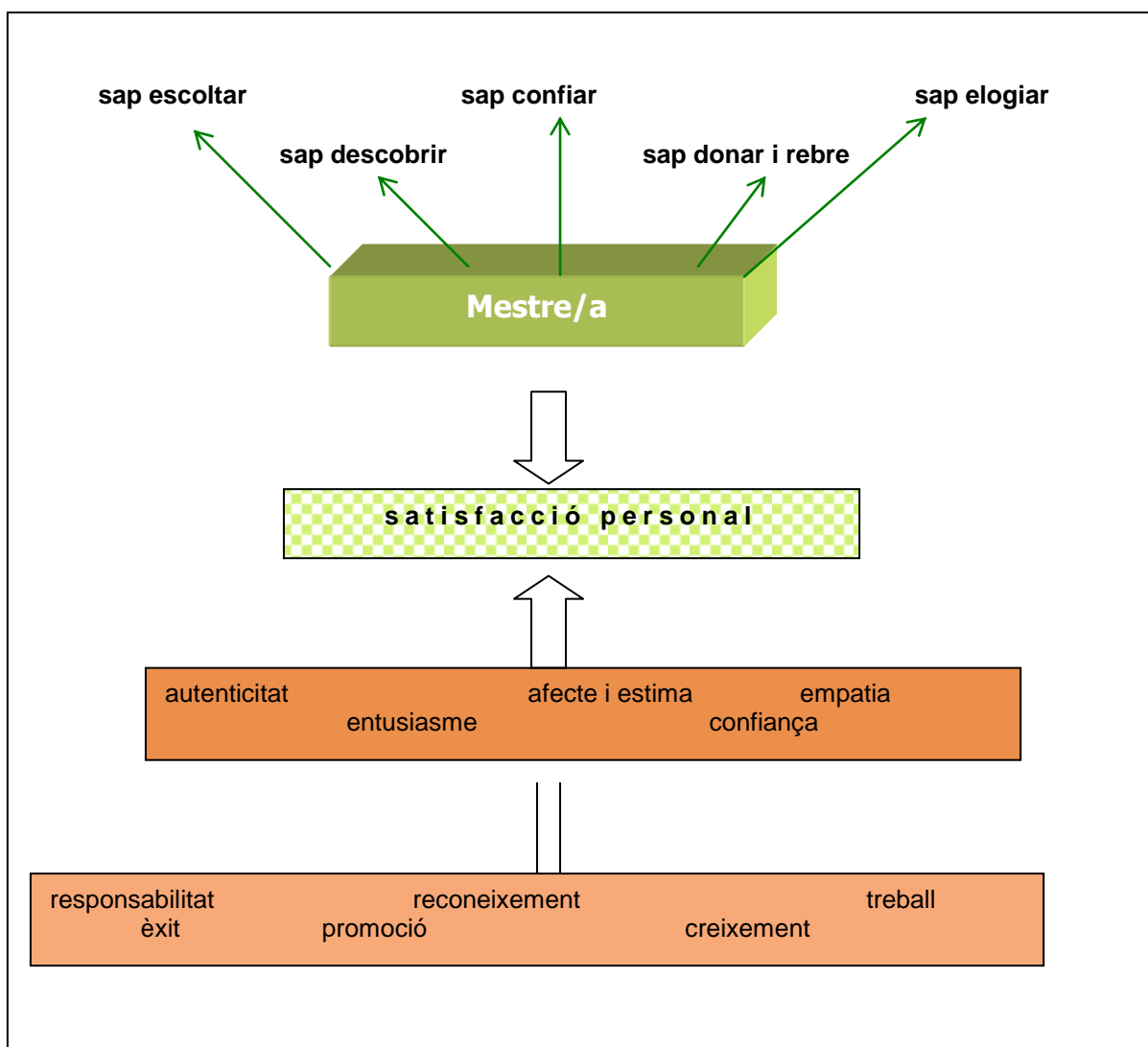
Segons Carl Rogers (Dalmau, 2005) hi ha unes actituds bàsiques en la satisfacció del professorat. C. Rogers posa èmfasi en la qualitat de la relació entre el professor i l'estudiant. A l'escola bressol aquesta relació n'és el puntal, una bona relació amb els infants és necessària per a crear els vincles afectius imprescindibles per al creixement i la construcció de la personalitat de l'infant.

Aquestes actituds són :

- l'autenticitat: cal que el mestre es mostri tal com és.
- l'afecte i l'estima: és capaç de mantenir amb l'infant una relació emocional i afectiva, que fa que l'infant se senti valorat i estimat, nota que el mestre l'accepta i li reconeix les seves opinions i sentiments.
- l'empatia: el mestre és capaç de posar-se en lloc de l'infant.
- i la confiança: li mostra confiança, creu en la seva potencialitat, en les seves capacitats, en la seva curiositat.

Totes aquestes actituds tenen a veure amb les relacions i són causa de les nostres conductes. Els vincles afectius amb les persones més significatives són primordials des del primer moment de la nostra vida. Som relació (Rovira, 2005).

Per crear relacions positives i d'ajuda cal esdevenir un mestre entusiasta.



Quadre 5.6.1: Satisfacció del docent

## 5.7. L'AVALUACIÓ EN L'ACCIÓ FORMATIVA

Com a tota acció que impacte sobre un equip i que pressuposa un canvi qualitatiu cal trobar maneres d'avaluar-ne el procés i els resultats. És per això que l'avaluació continua en tot un procés d'assessorament esdevé molt important com a eina que ajuda a poder anar corregint el rumb dels propòsits.

L'avaluació ha de tenir en compte tant l'anàlisi de les necessitats com la demanda feta per l'equip, per poder valorar bé un procés cal saber ben bé d'on es parteix.



En el procés de negociació s'ha de poder realitzar propostes, des de l'assessor/a, vinculades a l'avaluació de la formació (Morón, 2006). La negociació és un moment important per al bon desenvolupament de l'assessorament. Cal connectar amb les necessitats i els interessos dels professionals per tal d'identificar amb claredat els canvis que proposen (Morón, 2006). Un cop la demanda està ben delimitada i més o menys establerts els moments formatius, s'ha de pensar en la revisió del procés. És a dir en l'avaluació.

Segons la demanda, la metodologia de les sessions i el pla de treball, la valoració tindrà una tipologia o altre, però sigui quina sigui hi ha d'haver dos elements a valorar que ens semblen imprescindibles. Un l'infant, entès com a subjecte de la millora educativa, i l'altre l'adult com a subjecte de millora professional i satisfacció docent.

Morón (2006) proposa una primera avaluació, potser primària, però no per això menys interessant que prové de preguntar-se tres qüestions:

- Han millorat les condicions dels infants?
- Són feliços?
- Hi ha diferència entre el que es proposa un centre i el que es fa?

Passat aquest primer estadi, de cop d'ull, podem anar una mica més a fons:

- Ha millorat el nostre concepte d'infant?
- Hem aconseguit un canvi en el pressupòsit general més enllà dles recursos o idees puntuals?
- Hi hagut un "sotrac" en el nostre pensament?
- Tenim sensació d'haver tirat endavant accions d'investigació en el nostre fer?

També ens sembla important avaluar el procés, la dinàmica i la metodologia emprada en les trobades educadors-assessors:

- És satisfactori el grau de participació?
- Tothom se sent prou lliure per expressar allò que pensa?

- S'ha pogut crear un clima de tolerància, però alhora de rigor en les sessions d'assessorament?
- S'ha pogut passar de la teoria a la pràctica, i s'ha pogut analitzar casos concrets?

Cal al final del procés poder fer una darrera avaluació on es pugui valorar l'assoliment dels objectius inicials, la pròpia avaluació del procés i on es puguin detectar les possibles noves necessitats.

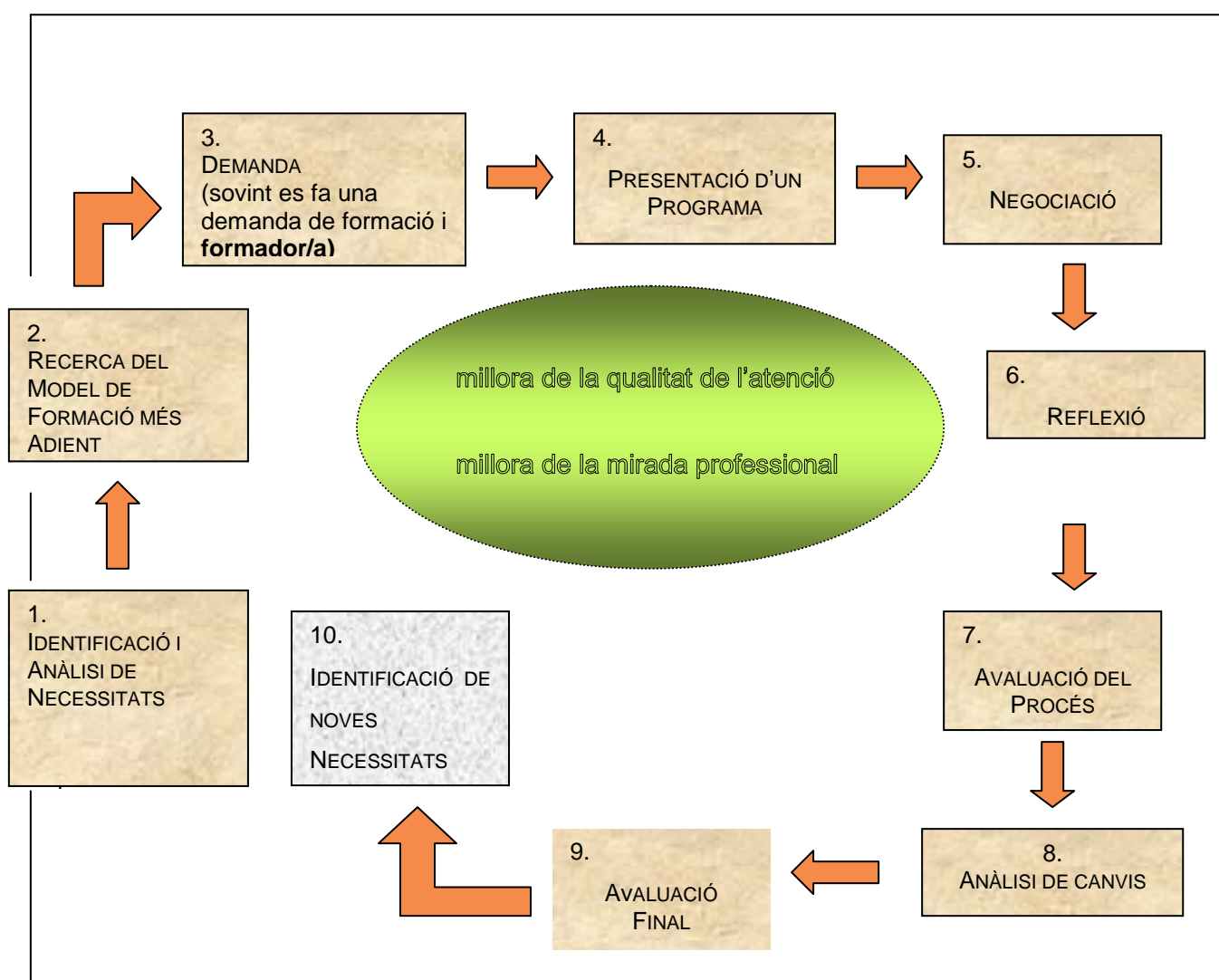
En un resum podríem establir que l'avaluació inicial va lligada a la importància de la negociació de la demanda, ajustar el pla, expectatives, motivar a partir d'un projecte de canvi compartit. L'avaluació formativa, avaluar la incidència immediata de la formació, ajustar, grau d'exigència, negociar l'ajustament...i l'avaluació final, serà la valoració en relació als objectius pactats, valorar si hi ha canvi en la pràctica docent, què es fa? com es fa? qui ho fa? en quin temps es fa?

L'avaluació integradora és indicador de regulació pel centre, pel formador i per a les institucions, cal entendre que l'avaluació millora la qualitat de la formació i que s'ha d'incorporar a la formació, potser menys quantitat d'accions formatives en favor de la qualitat, és necessari aprendre a dibuixar un procés d'avaluació compartit.

Les avaluacions que es proposen des de les institucions tant pel centres com pels mateixos assessors s'articulen al voltant de:

- Assoliment dels objectius del curs.
- Continguts desenvolupats durant l'assessorament.
- Valoració de la metodologia emprada.
- Estratègies avaluadores durant l'assessorament.
- Participació i implicació del professorat i possibles canvis que l'assessorament ha pogut generar.
- Propostes de continuïtat.
- Certificació d'hores no presencials.

Veiem en forma d'esquema el transcurs que segueix un procés d'assessorament en una EEI (Escola d'Educació Infantil)



Quadre: 5.7.1:Transcurs d'un procés d'assessorament

A continuació adjuntem la graella proposada per Morón (2006) que ajuda a sistematitzar els punts tractats, i on apareixen diversos aspectes on convindria aportar evidències per garantir-ne la rigurositat, així com la possibilitat de fer una reflexió sobre les millores que caldria introduir. Aquest tipus d'avaluació es pot completar en una sessió de grup amb la possibilitat que cadascú n'hagi fet una reflexió personal abans de la trobada de tots.

Aspectes a avaluar	Evidències	Propostes de millora
<b>Avaluació primària</b>		
Han millorat les condicions dels infants?		
Els infants són més feliços?		
Hi ha coherència entre el que ens proposa el centre i el que fa?		
<b>Factors específics</b>		
S'ha definit i construït conjuntament el concepte d'infant?		
S'ha identificat amb claredat les característiques de la institució?		
S'ha definit les mecanismes d'ajust (eines) per reflexionar sobre la pròpia pràctica?		
S'ha definit els espais/temps de reflexió?		
S'ha explicat la forma de revisar/avaluar les propostes de millora?		
S'ha previst la forma de comunicar/difondre les millores en altres àmbits professionals?		
S'ha concretat algun canvi en la pràctica?		
S'ha possibilitat la institucionalització del canvi?		
Han millorat els mestres com a professionals reflexius i crítics?		
S'ha millorat la "mirada" professional de la institució?		
S'ha aprofitat el potencial educatiu de la comunitat (de l'entorn)?		
<b>En quant a la figura de l'assessor</b>		
L'elecció de l'assessor/a ha estat pertinent?		
Ha utilitzat estratègies adequades?		
Ha afavorit el treball en equip?		
Ha afavorit la reflexió?		
Els seus coneixements estan actualitzats?		
Ha mostrat flexibilitat a l'hora de revisar i adaptar els plantejaments?		
Ha mostrat habilitats comunicatives?		
Ha mostrat un compromís social crític a l'hora d'adoptar opcions ideològiques?		

Quadre 5.7.2: Graella proposada per Sílvia Morón en el capítol "L'avaluació en els assessoraments" en *Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?* Defis, O. Martínez, F. (2006) Bcn: ICE

## 6. PARADIGMES I ANTECEDENTS



---

## 6. PARADIGMES I ANTECEDENTS

---

*“El procés d’investigació és una forma en que l’home  
va aprendre a controlar la seva curiositat”  
(Madsen y Madsen, 1988)*

### 6.1. INTRODUCCIÓ

Un cop fet el plantejament inicial i la revisió teòrica i conceptual de tot el que hem cregut que podia servir com a marc de referència, és el moment d’endinsar-nos en la investigació pròpiament dita. Prenent com a punt de partida els objectius que ens hem plantejat, ens proposem explicitar el posicionament metodològic, tant pel que fa als paradigmes d’investigació com a la tria de la mostra, la utilització dels instruments i l’anàlisi de les dades obtingudes.

Començarem per una primera aproximació als paradigmes d’investigació educativa, per concretar després la investigació en educació musical i darrerament explicitar on situem la nostra recerca. Analitzarem també els antecedents de la proposta. Després passarem al capítol de la investigació.

## 6.2. PARADIGMES EN INVESTIGACIÓ EDUCATIVA.

La literatura sobre paradigmes en investigació educativa és àmplia i no és la pretensió d'aquest treball fer-ne un estudi comparatiu, però sí ens hem adonat del gran debat que existeix sobre tradicions d'investigació educativa, sobre perspectives ontològiques i epistemològiques, sobre metodologies d'investigació, sobre el propi significat de la investigació. Tot i això la investigació educativa reuneix unes característiques que la diferencien d'altres tipus de recerques, de manera especial, de les ciències naturals i experimentals.

Durant els anys que van des de 1915 i 1935, hi va haver una forta aposta per la investigació qualitativa, revestida totalment de tints humanistes (Anguera,1986), és l'època dels documents personals, entrevistes i biografies com a sistema de recollida de dades (Alvira, 1983). És l'època en que l'escola de Chicago dóna una especial rellevància a l'observació participant i les històries de vida, però en general, hi ha molts treballs que se'ls considera amb poca credibilitat. Durant la segona part dels anys 30 hi ha un espai de transició en que es desmitifica la metodologia qualitativa i s'estén la idea que no serveix per a la contrastació i justificació de teories, i durant les dècades de 1940 fins a 1960 hi ha una accentuació d'aquests judicis i es polemitza sobre la qualitat i la quantitat, apostant pel quantitatiu deixant el qualitatiu per a les fases més exploratòries de la investigació (Anguera,1986). A partir dels anys 60 es reconsideren les teories i poc a poc s'assumeix que les dues metodologies són necessàries i es poden complementar: *"No existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta"* (Reichardt & Cook, 1979:18).

Latorre (1997) cita quatre aspectes que caracteritzen les recerques educatives i ahora en mostren l'extensió i complexitat: la complexitat dels fenòmens educatius, la dificultat epistemològica, el caràcter pluriparadigmàtic i el caràcter multidisciplinar. Però malgrat la complexitat i la multiplicitat d'aspectes que cal tenir en compte en un entorn educatiu, podem concretitzar situacions que són



produïdes per les persones que constitueixen aquella situació, amb les seves particularitats i variables.

Els paradigmes d'investigació en el camp educatiu es multipliquen i alhora es barregen a la recerca mateixa d'una manera d'explicar els fets investigats.

Egon G. Guba (1983) diferenciava bàsicament dos paradigmes: el racionalista i el naturalista (també anomenat fenomenològic, antropològic o etnogràfic). Les principals diferències entre un i l'altre les visualitzem en el quadre següent:

**Quadre fet a partir de les diferències proposades per Guba (1983)**

Principals diferències	RACIONALISTA	NATURALISTA
<b>Naturalesa</b>	Realitat única sobre la que pot incidir la investigació. Aquesta realitat és separable o fragmentable en parts manipulables independentment (anomenades variables).  Són possibles les generalitzacions.	Realitats múltiples. La investigació divergeix en comptes de convergir a mida que avança.  No hi ha generalitzacions, proposa desenvolupar coneixement ideogràfic.
<b>Mètode</b>	Preferència de mètodes quantitius.	Preferència de mètodes qualitius.
<b>Investigador</b>	L'investigador pot mantenir una distància dels objectes investigats.	L'investigador i els subjectes investigats estan interrelacionats.
<b>Criteri de qualitat</b>	Rigor.	Rellevància.
<b>Font de la teoria</b>	Prefereixen teoria prèvia.	Prefereixen la teoria que neix de les dades en sí mateixes.
<b>Tipus de coneixement utilitzat</b>	Operen únicament a nivell de coneixement proposicional (el que pot expressar de forma lingüística).	Insisteixen en operar sobre el coneixement tàctic (Intuïcions, aprehensions, sentiments...).
<b>Disseny</b>	Preestructurat.	Obert, emergent, en evolució.
<b>Instruments</b>	Se separen de l'objecte a estudiar, buscant l'objectivitat màxima.	S'utilitzen els investigadors mateixos com a instruments.
<b>Escenari</b>	Laboratori.	Natural, món real.

Quadre 6.2.1: Diferències entre paradigma racionalista i naturalista (proposades per Guba, 1983).

Per acabar direm que el mateix Guba (1983) proposa que el mètode quantitatiu i qualitatiu haurien de ser utilitzats sempre que la situació ho permeti, que cal perseguir un equilibri entre rigor i rellevància, i que tant el coneixement tàcit com preposicional són útils, així com la utilització d'instruments de recerca o bé d'un mateix com a eina de la recerca depenent de les circumstàncies. Acaba conclouent que tant el laboratori com el món real són útils per a aconseguir la comprensió; amb aquesta mena de maridatge entre les dues tendències s'obren perspectives de variació en cada un dels paradigmes, cercant la complementarietat no pas la barreja difosa o incoherent.

Erdas (1987) assenyalava tres tipus d'investigació sobre educació:

- Investigació científica: té l'origen en el caràcter prescriptiu de l'educació i de l'actualització del professorat i els resultats són traduïbles en directrius pel professorat.
- Investigació analítica: pretén ampliar la comprensió del professorat i aprofundir en els valors de l'educació.
- Investigació interpretativa: el professorat participa com un subjecte intèrpret dels fenòmens educatius on ell mateix interactua.

Finalment en la majoria de documentació revisada (Cohen, Manion 1980, Foster 1980, Gimeno y Perez 1983, Cook & Reichardt 1986, Anguera 1986, Erickson 1989, Goetz, i Lecompte 1988, Elliot 1989,1990, Martínez 1990, Latorre 1997, Imbernón 1994, 2002) es desenvolupa la tipologia de tres paradigmes que poden rebre noms diversos i que els diferencien matisos però que poden acabar agrupats en: positivista, interpretatiu i socio-crític.

1. **Positivista:** també anomenat quantitatiu, empíric-analista, racionalista, científico-experimental, postpositivista, procés-producte. Latorre (1997) en el seu treball *Bases metodológicas de la investigación educativa* citant a autors com Best, Traver i Kerlinger analitza aquest paradigma en investigació educativa

equivalent a investigació científica aplicada a l'educació i, per tant caldrà cenyir-se al mètode científic en el sentit més estricte. Aquest enfoc es vincula a les idees positivistes i empiristes dels grans teòrics del s.XIX i principis del s. XX.

2. **Interpretatiu:** designats també qualitatiu, fenomenològic, naturalista, hermenèutic, constructivista, humanista o etnogràfic, engloba un conjunt de corrents humanístico-interpretatives, l'interès de les quals se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. Els investigadors d'orientació interpretativa se centren en la descripció i comprensió del que és únic i particular del subjecte més que en el generalitzable. Accepten una realitat dinàmica, múltiple i holística.
3. **Socio-crític:** també anomenat polític, socio-polític, dialèctic, postestructural. Sota aquest paraigües s'agrupen una família d'enfocs d'investigació que sorgeixen com resposta a les tradicions positivista i interpretatives i pretenen superar el reduccionisme de la primera i el conservadorisme de la segona, obrint així la possibilitat que una ciència social no sigui purament empírica ni només interpretativa (Foster,1980). Aquest paradigma introdueix la ideologia de manera explícita i l'autoreflexió crítica en els processos de coneixement. Té com a finalitat la transformació de l'estructura de les relacions socials. Forma part d'aquesta tipologia la investigació-acció.

Adjuntem en clau de síntesi un quadre resum, a partir de la tipologia desenvolupada per Robottom & Hart citada per Junyent (2001), i de Latorre (1997).

Paradigma Dimensió	POSTIVISTA	INTERPRETATIU	SOCIOCRÍTIC
<b>Ontologia</b> Quina és la natura de la realitat	<b>Realista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La realitat existeix allà fora.</li> <li>. La ciència ha de trobar la vertadera natura de la realitat.</li> <li>. Pot ser predita i controlada.</li> <li>. Els valors de l'investigador hi són exclosos, no hi influeixen.</li> </ul>	<b>Relativista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La realitat existeix en un marc mental.</li> <li>. La realitat social pot tenir múltiple significats.</li> <li>. La realitat dels significats es basa en la interpretació, la qual està influïda pels valors, propòsits de l'investigador.</li> </ul>	<b>Realista-crítica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La realitat pot tenir diversos significats, segons el camp simbòlic en els quals són aprehesos.</li> </ul>
<b>Epistemologia</b> Quina és la natura del coneixement	<b>Objectivista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. El coneixement deriva de l'expert.</li> <li>. El coneixement és acumulatiu i progressiu.</li> <li>. El coneixement esdevé informació vertadera i verificable.</li> </ul>	<b>Subjectivista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. El coneixement és la reconstrucció de significats</li> <li>. El resultat d'un procés dialèctic entre investigador i medi.</li> <li>. Com a construcció humana, és problemàtic i canviant.</li> </ul>	<b>Intersubjectivista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. El saber sorgeix d'una xarxa d'interaccions subjecte/objecte.</li> <li>. El coneixement crític és pràctic.</li> <li>. Està orientat a l'acció, la qual il·lustra i catalitza el canvi social i polític.</li> </ul>
<b>Metodologia</b> Com es desenvolupa el coneixement	<b>Experimentalista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Hipòtesis subjectives a tests empírics.</li> <li>. Adreçada a la manipulació i control de variables.</li> <li>. L'investigador pren una postura distant i no interactiva.</li> <li>. Estratègies quantitatives.</li> </ul>	<b>Hermenèutica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Interactiva, implantada a la pràctica i en un context.</li> <li>. Els mètodes no són preordenats, sinó emergents.</li> <li>. Les construccions individuals són extretes i refinades, a través de la interpretació.</li> <li>. Estratègies qualitatives.</li> </ul>	<b>Multimetodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Essencialment participativa dirigida en cogestió pels diferents sectors que intervenen.</li> <li>. Afavoreix estratègies qualitatives, però usa, segons les necessitats, eines quantitatives.</li> </ul>
<b>Interès de la recerca</b>	. Tècnico- instrumental.	. Pràctico-comunicatiu .	. Emancipadora/ <i>action constitutive</i> (millorar la qualitat de l'existència humana).
<b>Objectiu de la recerca</b>	. Generalitzacions (teoria).	. Presentar la multiplicitat de les realitat.No pretén transformació . No generalitza, sinó transferir.	. Comprensió i transformació pràctica de les condicions socials.
<b>Relació subjecte/objecte</b>	. Independència. Neutralitat. No s'afecten. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Investigador "extern"</li> <li>. Subjecte com "objecte" d'investigació.</li> </ul>	. Dependència. S'afecten. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Implicació de l'investigador</li> <li>. Interrelació.</li> </ul>	. Relació influïda pel compromís. <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'investigador és un subjecte més.</li> </ul>
<b>Tècniques, instruments, estratègies</b>	. Quantitatius: medicació de test/qüestionaris/observació sistemàtica. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Experimentació.</li> </ul>	. Qualitatius, descriptius. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Investigador principal instrument.</li> <li>. Perspectiva participants.</li> </ul>	. Estudi de casos. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tècniques dialèctiques.</li> </ul>
<b>Críteris de qualitat</b>	. Validesa, fiabilitat, objectivitat.	. Credibilitat, confirmació, transferibilitat.	. Intersubjectivitat, validesa consensuada.
<b>Anàlisi de dades</b>	. Quantitatius: estadística descriptiva i inferencial.	. Qualitatiu: inducció analítica, triangulació.	. Intersubjectiu. Dialèctic.

Quadre 6.2.2: Resum dels paradigmes d'investigació (

Ara bé, a mida que la investigació educativa s'acosta a noves epistemologies o maneres de conèixer, sorgeixen noves concepcions i significats del fet investigador.

Estem en uns moments de tanta complexitat que hem hagut de superar el debat entre qualitatiu i quantitatiu, entre idealisme i realisme, entre teòric i pràctic, entre relativisme i objectivisme. De fet, en els darrers anys, la investigació sobre educació s'ha centrat en estudis de tall més qualitatiu, però mantenint també investigacions mediacionals (Imbernón, 2003). S'ha anat cap a investigacions híbrides i multiparadigmàtiques.

És necessari assumir la coexistència de diversos enfoc que bàsicament basculen en dues posicions (Imbernón, 2003):

- Una és la recerca de les qualitats objectives, predicibles i observables (d'orientació positivista) dels fenòmens educatius per la seva generalització.
- I l'altra és la recerca de significat o significats d'aquests fenòmens (interpretació i comprensió) per a la millora en el context (educatiu i social).

L'investigador caldrà que decideixi quina de les categoritzacions sobre paradigmes és més consistent i afí amb les seves perspectives. Escollir, decantar-se, prendre una opció investigadora, no és només qüestió de procediment tècnic, és sempre una opció i una posició ideològica (Imbernón, 2003).

### 6.3. PARADIGMES D'INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ MUSICAL

*“La buena investigación  
no es tanto una cuestión de buenos métodos  
como de buen razonamiento”  
(R.E Stakee, 1998)*

#### 6.3.1. Antecedents

Els orígens de la Investigació en Educació Musical tenen lloc, per a Fiske (1995), amb la publicació dels llibres “Psychology of Music” de Carl Seashore de 1938 emmarcat dins de l'estil d'investigació establert pels primers psicòlegs experimentals (ell és autor d'un test sobre aptituds musicals), i del llibre “Philosophy in a New Key” de Susanne Langer al 1942 argumentant que la música no és un signe sinó un símbol.

Per a Gardner (1993) va ser L. Meyer qui amb el seu llibre “*Emotion and Meaning in Music*” publicat a l'any 1956 va obrir el camí de la investigació psicològica de la música. La teoria de Meyer explica els efectes emocionals de la música sobre l'oient.

Carl Seashore fundà la publicació de “*Iowa Studies in Music*” que E.Gordon continua fins la dècada dels 70. A l'any 1953 es publica a USA el “*Journal of Research in Music Education*”, i a l'any 1960 surt al carrer el “*Bulletin of the Council for Research in Music Education*” (CRME). A l'any 1973 surt el primer número de la revista anglesa “*Psychology of music*” i al 1983 la revista americana “*Music Perception*”.

Durant molt de temps, en el camp d'educació musical s'han fet sobretot recerques empíriques. El mètode experimental com s'ha vist ha estat el més utilitzat i valorat. Quan en 1994 es va celebrar a EEUU el primer congrés sobre les metodologies qualitatives en la investigació per a l'educació musical, va causar un gran impacte i va suscitar molt d'interès, però també reaccions negatives; hi havia qui veia, dit de manera senzilla, una caiguda de científicitat acusada pel fet que l'enfocament qualitatiu no utilitza en general mesures i càlculs estadístics sinó observacions, relats, descripcions.<sup>20</sup>

---

<sup>1</sup> Veure l'entrevista que M. Díaz li fa a J. Tafuri a les II Jornades d'Investigació en Educació Musica (2003)

Actualment existeixen varies publicacions en diversos països i van essent molt nombroses les investigacions en el camp de l'educació musical. Cal fer esment a la Comissió d'Investigació de l'ISME (International Society for Music Education establerta al 1953), que ha impulsat i ha coordinat nombroses investigacions, i que va celebrar el seu primer Seminari l'any 1968 al Regne Unit afavorint l'intercanvi entre els estudiosos que es dedicaven a la investigació en el camp de l'educació musical i que continua organitzant el congrés anual de totes les seves delegacions.

### 6.3.2. Mètodes d'investigació en música

Madsen y Madsen (1988) proposen quatre mètodes generals d'investigació en música: Filosòfic, Històric, Descriptiu i Experimental.

1. **Mètode filosòfic:** Sovint és considerat en relació amb els més importants aspectes de la música i alhora, és utilitzat per a referir-se a idees i procediments que “no són pràctics” .

Són imperatius d'aquest mètode:

- *l'anàlisi:* es refereix a la investigació de les implicacions de les afirmacions, la seva consistència i les suposicions implícites en una teoria (per exemple. “*Anàlisi teòric de la Rapsòdia per a violoncel de Brahms*”).
- *la crítica:* es refereix a l'examen i a l'avaluació precisos d'alternatives al voltant dels procediments, composicions o activitats musicals (per exemple: “*La influència de Montessori en l'educació musical contemporània*”).
- *l'especulació intel·lectual,* es refereix a la investigació en qualsevol aspecte de la música amb projecció de futur (*teories al voltant de l'estètica, art, intuïció, apreciació musical, actituds i valors són especulacions teòriques*).

Molts estudis considerats filosòfics combinen aquests tres procediments.

**2. Mètode històric:** La investigació històrica és molt utilitzada en recerques musicològiques, és el seu àmbit l'anàlisi del passat, la preservació de l'obra humana (manuscrits, instruments), el descobriment de nous materials i proveeix informació històrica sobre una situació específica. Els beneficis derivats de la investigació històrica són incontestables, la documentació històrica és necessària per a que la humanitat pugui transmetre idees a generacions futures.

**3. Mètode descriptiu:** És un mètode molt popular i utilitzat en el marc universitari. El més comú és el de l'enquesta, apel·lant aquell lema tan evident de: "si vols saber alguna cosa, pregunta". La seva dificultat és elaborar un bon qüestionari per a què pugui ser fiable.

Altres classes d'investigació dintre d'aquest mètode són: l'estudi de casos, els estudis causals comparatius, i els estudis correlacionats.

L'estudi de casos és molt utilitzat en la psicologia de la música i la musicoteràpia.

També els estudis longitudinals es troben acollits en aquest mètode i utilitzats per avaluar la natura i el percentatge de desenvolupament d'un programa, una activitat, un grup d'individus.

**4. Mètode experimental:** Un mètode caracteritzat pel més estricte rigor i dissenyat per analitzar certa variable. Aquesta variable ha de ser separada a través de la formulació d'un disseny precís i mesurada amb exactitud per a garantir validesa. Un mètode molt lligat al camp de la medicina i les ciències físiques, no obstant molts investigadors han reconegut el valor de l'experimentació en les ciències de la conducta i en moltes àrees humanístiques. Alguns exemples: "*Respostes afectives davant la música*", "*L'efecte de la intensitat sobre comportaments emocionals*", "*L'altura relativa i l'absoluta*".



Bernal (2003) considera els quatre mètodes de Madsen y Madsen (1988) i els diferencia de les modalitats d'investigació. Com a modalitats d'investigació en educació musical considera els tres grans paradigmes de la investigació esmentats més amunt: Empíric (analític, quantitatiu, positivista), Interpretatiu (constructivista, qualitatiu) i Pragmàtic (investigació-acció, sociocrític).

Per Bernal el paradigma empíric no és suficient per explicar la problemàtica de les investigacions educatives musicals. Els fenòmens educatius no es poden reduir a aspectes quantitatius; en els processos educatius, i sobre tot els relacionats amb la música, intervenen aspectes com els valors, les creences, les respostes emocionals, que no poden estar sotmeses exclusivament a l'experimentació i han de ser estudiats des de plantejaments humanístics interpretatius.

Tafari (2003) també apunta la idea que la situació pedagògic-didàctica per ser una situació amb éssers humans inserits en una societat concreta, cultura... necessita investigacions amb enfocaments qualitatius, però cal que sigui estudiat sota altres punts de vista, incloent també el quantitatiu.

Els darrers estudis citats per Tafari (2003), assenyalen una disminució de les investigacions en psicologia de la música, sobre tot els de tipus psicomètric, i un augment d'atenció en l'àmbit més pròpiament didàctic, en particular cap al context socio-cultural de l'educació musical, els problemes d'avaluació, el rol que té en l'aprenentatge, interessos, motivacions, preferències, la formació del professorat, també investigacions dedicades a aspectes afectiu-emocionals en l'experiència musical, a la multimèdia com a instrument d'aprenentatge, a la didàctica instrumental.

#### 6.4. PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ ON SE SITUA LA RECERCA.

*“Hay muchos paradigmas para llegar a la verdad”*  
(Egon,G, Guba, 1983)

Després d'haver analitzat els principals paradigmes de la investigació educativa en general i de l'educació musical en concret, ens disposem a defensar el plantejament de la present recerca.

##### 6.4.1. Plantejament metodològic

A l'hora de decidir el paradigma que ha d'emmarcar aquesta recerca ens ha semblat pertinent recuperar les preguntes que ens fèiem de bon començament i els objectius que ens vam proposar com a reptes.

De manera general considerem que té un caràcter qualitatiu, ja que es fonamenta en una recollida d'informació en base a dades categòriques, i en un estudi descriptiu contextuat, utilitzant les tècniques bàsiques de la metodologia qualitativa com són l'observació, l'entrevista, l'anàlisi de contingut i l'estudi de casos (Anguera,1986).

Però al moment de dissenyar el procés metodològic per arribar a validar la pauta d'observació hem utilitzat eines, anàlisi i metodologies que ens situen dins un plantejament **multiparadigmàtic** que inclourà l'interpretatiu, el quantitatiu i el model d'investigació–acció, així com l'estudi de casos i la investigació-avaluativa. Voldríem situar-nos en una recerca multimetodològica, essencialment participativa, dirigida en cogestió pels diferents actors que intervenen, afavorint les estratègies qualitatives, però utilitzant segons les necessitats algunes eines quantitatives.

Intentarem justificar cada un dels models en els que ens sentim emparats relacionats amb la proposta concreta.

Ens situem en un plantejament **interpretatiu** perquè les característiques en que s'enfoca aquesta investigació coincideixen amb un perfil constructivista. Tal com Latorre (1997) cita:

*“Guba i Lincoln (1989) utilitzen el terme constructivista com a equivalent als termes interpretatiu, naturalista, hermenèutic, i l'utilitzen per a designar una àmplia i interrelacionada família de creences, suposats i conceptes, relatius a una modalitat metodològica alternativa a la metodologia convencional, científica, de tall positivista, anomenada també empírico analítica o quantitativa”.*

La investigació educativa ha de tenir com a finalitat prioritària afavorir en els educadors els processos de reflexió i crítica (Torres, 1988). La nostra investigació s'emmarca en aquest paradigma pel tipus de tècniques emprades en la recollida de dades i en la interpretació qualitativa que es vol donar.

També podríem aproximar-nos al plantejament de la investigació-acció pel que té de pretensió de millorar la pràctica i produir canvis en la realitat observada, perquè l'objecte de la investigació sorgeix de problemes i preocupacions educatives, i té a veure amb el projecte escolar, el desenvolupament professional i els canvis de plantejaments que d'ell se'n puguin derivar. Per tant cerca l'observació, l'anàlisi i la innovació dins la pràctica educativa.

Com ens proposa Elliot (1989,1990), la investigació-acció és l'estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció dins d'aquesta, i ens ha de permetre comprovar idees en la pràctica per aconseguir millores i per augmentar els coneixements sobre el currículum, l'ensenyament i l'aprenentatge. El resultat és una millora del que passa a la classe i a l'escola. La investigació-acció és una manera de treballar que ajunta la teoria i la pràctica en un tot: Idees en acció.

La investigació-acció té una estreta relació amb la formació i el desenvolupament professional del professorat ja que pot provocar, (interpretant les aportacions de Pérez Serrano ,1990):

- El desenvolupament de processos educatius per actuar d'una manera més adequada.

- Descobrir espais on es pugui fomentar el desenvolupament educatiu i social de la comunitat.
- Facilitar dinàmiques de treball adequades per a la constitució de grups educatius (interns) i socials (externs).
- Propiciar tècniques i instruments d'anàlisi de la realitat, així com procediments de recollida i d'anàlisi de dades.
- Apostar per una investigació oberta, participativa i democràtica, centrada en situacions problemàtiques pràctiques, cap a la millora de situacions, no només cap a la descripció i comprensió d'aquestes.

Ens sembla que la nostra proposta compleix tots aquests requisits, i alhora ha cercat aplicar-ho seguint el procés anunciat per Cohen i Manion (1980):

- Identificació, avaluació i formulació del problema percebut com crític en una situació quotidiana d'ensenyament.
- Discussió i negociació entre les diverses parts implicades que puguin culminar en una primera proposta de projecte.
- Revisió de la literatura referent al tema d'estudi.
- Modificació o redefinició del plantejament inicial del problema.
- Selecció de procediments d'investigació.
- Selecció de procediments d'avaluació.
- Implantació del projecte.
- Interpretació de les dades, inferències extretes i avaluació general del projecte.

En la investigació-acció cal posar el *jo* com a centre de la investigació. La pregunta que sovint dispara un treball d'investigació-acció és: com puc millorar la qualitat de la meva pràctica docent?

Les mestres<sup>21</sup> es van preguntar:

- Com podem incidir a les recerques que fa l'infant?

---

<sup>21</sup> Ens referim a les educadores i educadors participants en el seminari *Ments curioses*, que van portar endavant el treball de *Descoberta del jo* a les seves escoles.

- I com podem millorar la nostra mirada davant les conductes de l'infant?

Davant d'això els nostres<sup>22</sup> interrogants són:

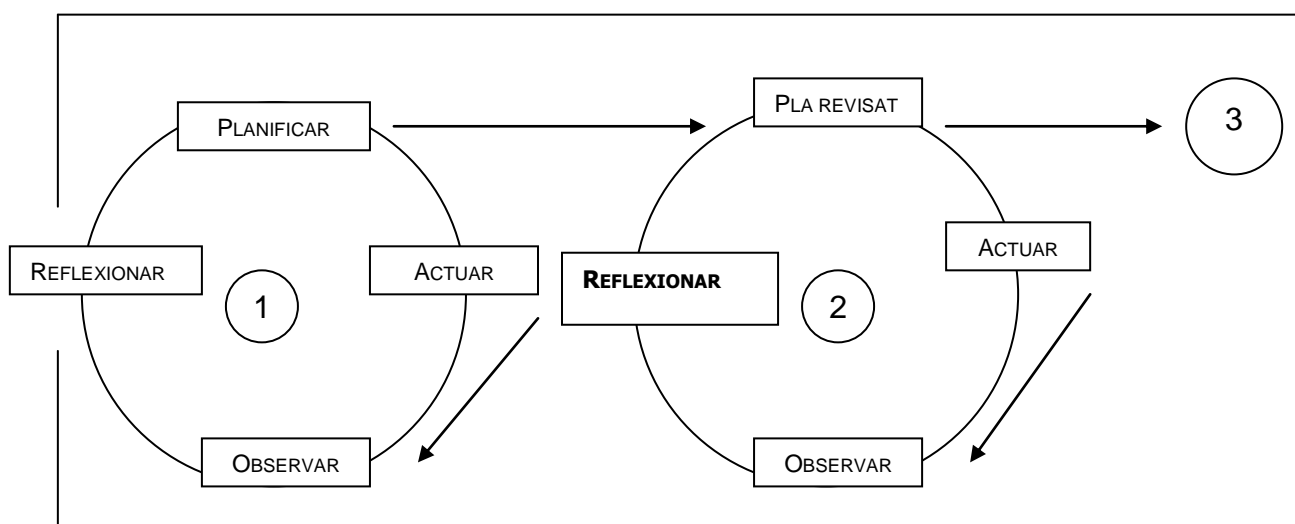
- Com podem observar allò que ens arriba de l'infant?
- Com podem acompanyar als educadors a incidir en les recerques del propi infant?

I la meva pregunta com a assessora i formadora és:

- Com puc ajudar a les mestres per a millorar la seva qualitat d'observació davant els comportaments musicals?

Respondre a aquesta pregunta ha de millorar la meva actuació en el sí dels assessoraments futurs.

El procés de la investigació-acció fou ideat primer per Lewin al 1949 i desenvolupat per Kolb al 1984, Carr & Kemmis al 1988 i altres (citats per Latorre, 2003). Latorre ho sintetitza dient que la investigació-acció és una espiral de cicles d'investigació i acció constituïts per les següents fases: planificar, actuar, observar i reflexionar.

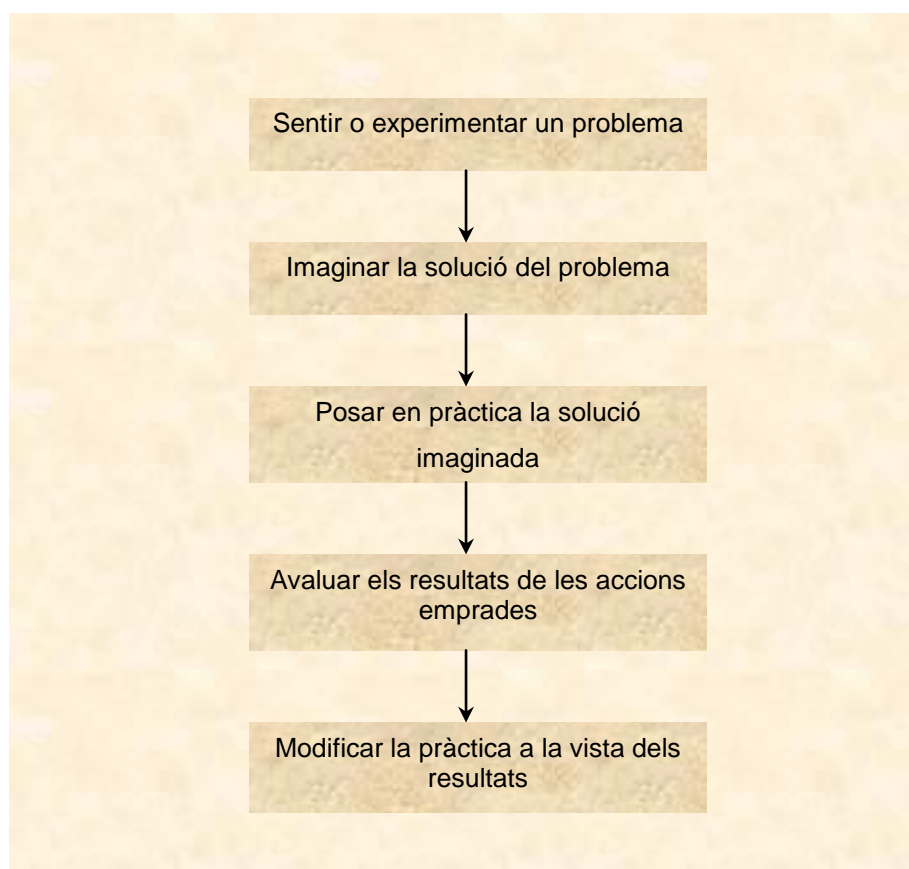


Quadre 6.4.1. Espiral de cicles de la investigació-acció (Latorre,2003)

<sup>22</sup> Són els interrogants que disparen la recerca

Hem volgut acostar als educadors i educadores de les escoles d'educació infantil al perfil de mestre investigador, involucrant-los en la recerca, convertint-los en observadors i avaluadors del mateix projecte i per tant la seva aportació es converteix en la base de tot el treball.

Alhora jo mateixa he pensat en una part de la recerca com a procés de la investigació-acció basant-me en el model de Whitehead (1989)



Quadre 6.4.2. Cicle de la investigació-acció segons Whitehead (1991) citat pel Latorre (2003)

Fins i tot l'enunciat dels problemes plantejats en aquesta recerca que alhora esdevenen les hipòtesis estan formulats com a hipòtesi d'acció (veure l'apartat 1.3). Per Elliot (1993) una hipòtesi d'acció és un enunciat que relaciona una idea amb una acció.

Ens sentim propers a una proposta que s'inclou com una modalitat de la investigació-acció que es coneix com la investigació cooperativa, que posa l'èmfasi en que educadors i investigadors treballen junts en la planificació, implementació i anàlisi que es fa per a resoldre problemes immediats i pràctics dels mestres, compartint responsabilitats en la presa de decisions i en la realització de la tasca d'investigació (Bartolomé Pina, 1986). En la nostra investigació hem intentat en molts moments treballar de manera cooperativista implicant als educadors en la tasca d'observar i d'avaluar-ne els resultats. No tant en la planificació i l'anàlisi de les dades, tot i que el plantejament va ser fet des de les demandes dels mestres i un cop fetes les anàlisi dels resultats es confeccionarà un informe que es farà arribar als mestres per a poder comentar-ne les conclusions.

La metodologia utilitzada en aquesta recerca adopta també com a marc l'estudi de cas, doncs pretén aprofundir en una realitat concreta, comprendre les conductes i recollir-ne dades per poder-les explicar. L'estudi de casos ha estat un mètode d'investigació per l'anàlisi de la realitat i ha tingut i té gran importància en el desenvolupament de les ciències socials (Latorre, 2003).

De fet, en la nostra recerca, una part important ha esdevingut d'estudiar, per mitjà de l'observació, les conductes de casos en un període de temps. L'estudi de casos està descrit en la metodologia constructivista i posa més èmfasi en la seva vessant qualitativa, tot i que també se n'ha fet una lectura quantitativa.

Creiem que aconsegueix també les 4 propietats essencials que assenyala Merriam (1988) de *particularista, descriptiu, heurístic i inductiu*.

És *particular* en quan se centra en una situació i un programa particular.

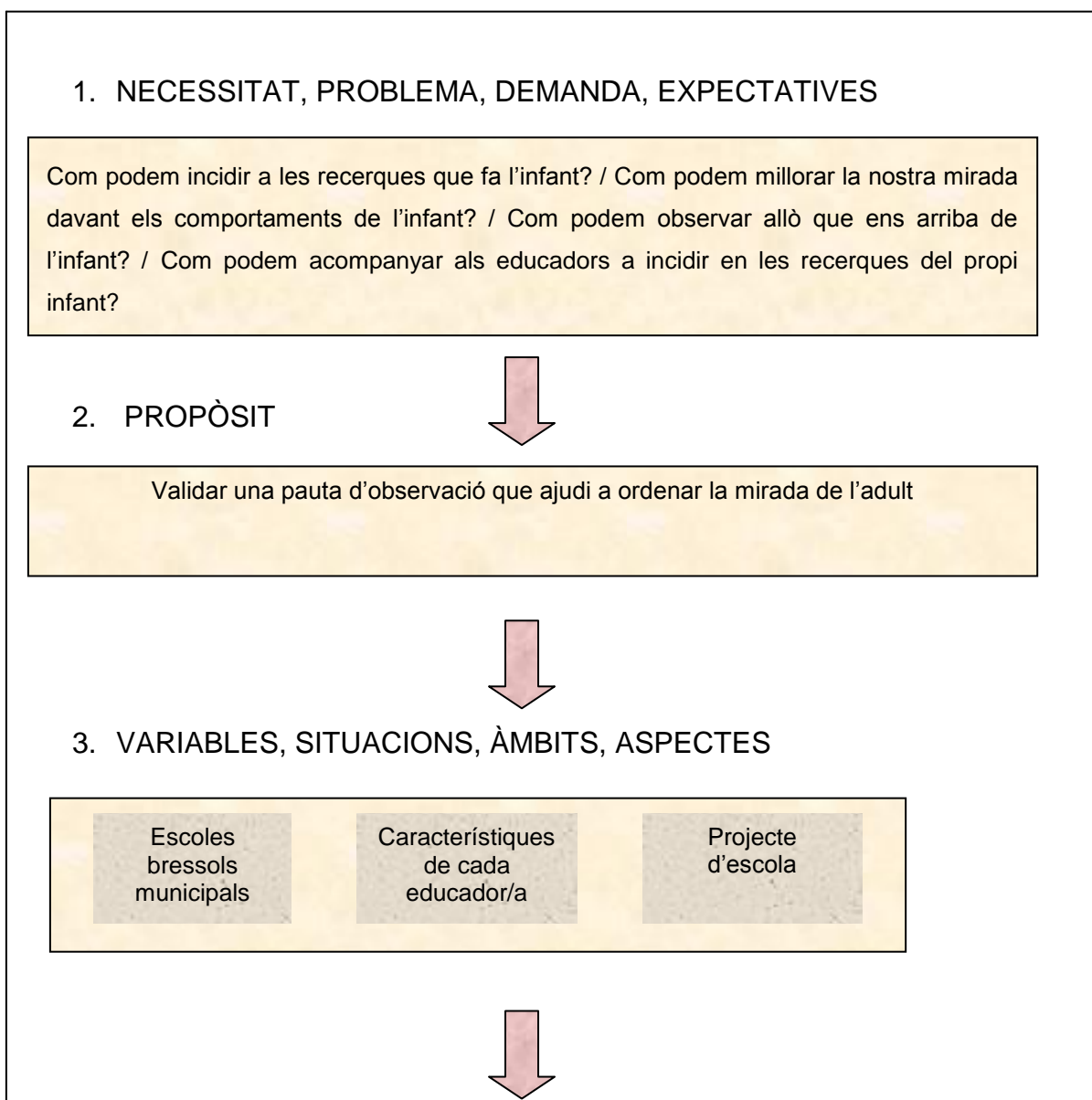
És *descriptiu* perquè pretén realitzar una rica i densa descripció del fenomen objecte d'estudi.

És *heurístic* perquè pretén donar pistes i il·luminar sobre la comprensió del cas i intenta aportar nous significats i ampliar l'experiència.

I és *inductiu* ja que pot arribar a generalitzacions, conceptes o hipòtesis a través de procediments d'inducció.

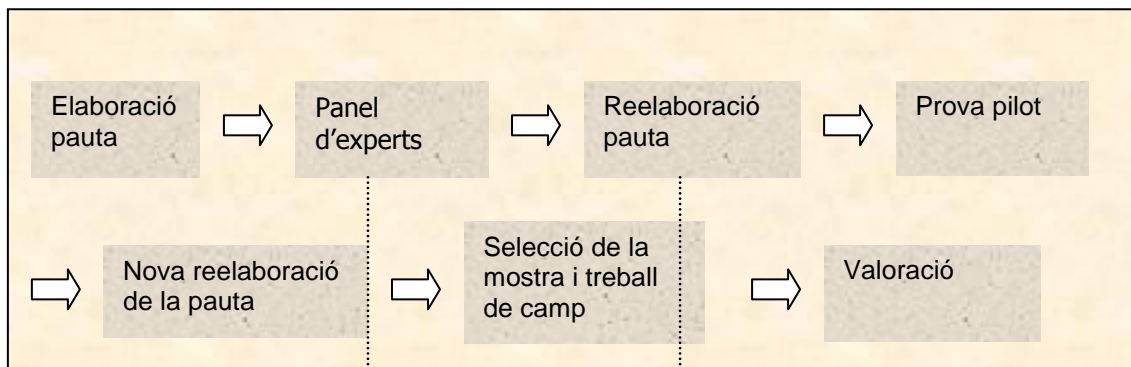
Tot i que fonamentalment hi ha un estudi qualitatiu, hi haurà un espai per a una recerca quantitativa tant en el buidat dels qüestionaris adreçats als mestres, com l'anàlisi quantitativa de les dades extretes de les pautes plenes per les mestres, el buidat de les observacions, la comparació de proporcions, i la relació de variables categòriques.

I encara per mitjà dels qüestionaris avaluatius podria aproximar-se a la **investigació-avaluativa**. Hem adequat el quadre proposat per Latorre et al. (1997:243) a partir dels nostres propòsits en les possibles fases de la investigació avaluativa.





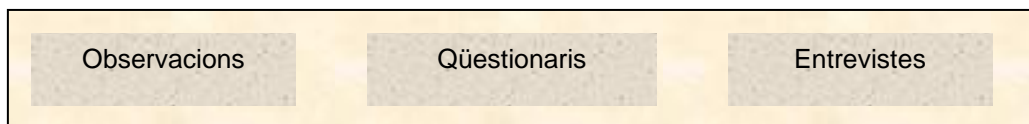
#### 4. PROCEDIMENTS



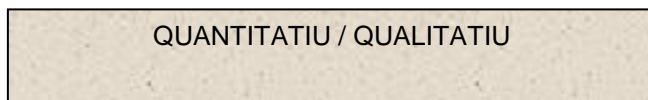
#### T È C N I C A D E L P H Y



#### 5. RECOLLIDA DE DADES



#### 6. ANÀLISI DE DADES



#### 7. PROCÉS DE VALORACIÓ, REFLEXIÓ I RESULTATS

Quadre 6.4.3: Fases de la invewstigació-educativa aplicada a la nostra recerca

#### 6.4.2. Criteris i Procediments de Credibilitat

Els mètodes qualitius han manifestat una gran preocupació per assegurar la validesa dels resultats en les seves investigacions.

Un dels procediments de credibilitats és el que es coneix com a triangulació, entenent per triangulació: “El fet de contrastar les dades obtingudes per diversos mètodes, de diferents fonts i/o en diferents moments, amb la finalitat d’aprofundir, depurar, confirmar i clarificar la informació sobre els fets i fenòmens que succeeixen en relació al programa o situació avaluada. És en essència, un diàleg permanent amb els fets” (Fernández Sierra, 1996b:45, citat per Ros, E, 2000).

La **triangulació** és una de les tècniques més característiques de la metodologia qualitativa, desenvolupada per Denzin al 1970 sobre una idea de Webb de l’any 1966, que persegueix l’augment de la validació, i es correspon amb les “operacions combinades” de Staley i les “estratègies mixtes” de Douglas (Anguera, 1986).

És un recurs que se serveix de la varietat tant de fonts de dades, com d’investigadors, de perspectives i de mètodes, contrastant uns amb altres per confirmar dades i interpretacions (Latorre et al. 1996). El seu principi bàsic consisteix en recollir relats des de diversos angles o perspectives per a comparar-los o contrastar-los.

Els diferents tipus de triangulació que es poden plantejar en una investigació poden classificar-se en:

- Triangulació de dades: implica l’ús de dades de diverses fonts de dades des de tres perspectives diferents:
  - Triangulació en el temps: recollida de dades sobre un mateix fenomen en diferents moments.
  - Triangulació en l’espai: recollida de dades sobre el mateix fenomen en diferents llocs.
  - Triangulació de persones: recopilació de dades de diferents poblacions o de diferents nivells –individual, grups i

col·lectivitats- a fi de validar les dades a través de múltiples perspectives del fenomen.

- Triangulació d'investigadors: ús de més d'un observador o participant per augmentar la validesa de les dades observades.
- Triangulació de teories: utilització de varies perspectives o paradigmes teòrics.
- Triangulació metodològica: utilització de diversos mètodes per contrastar resultats i analitzar-ne les coincidències o divergències.

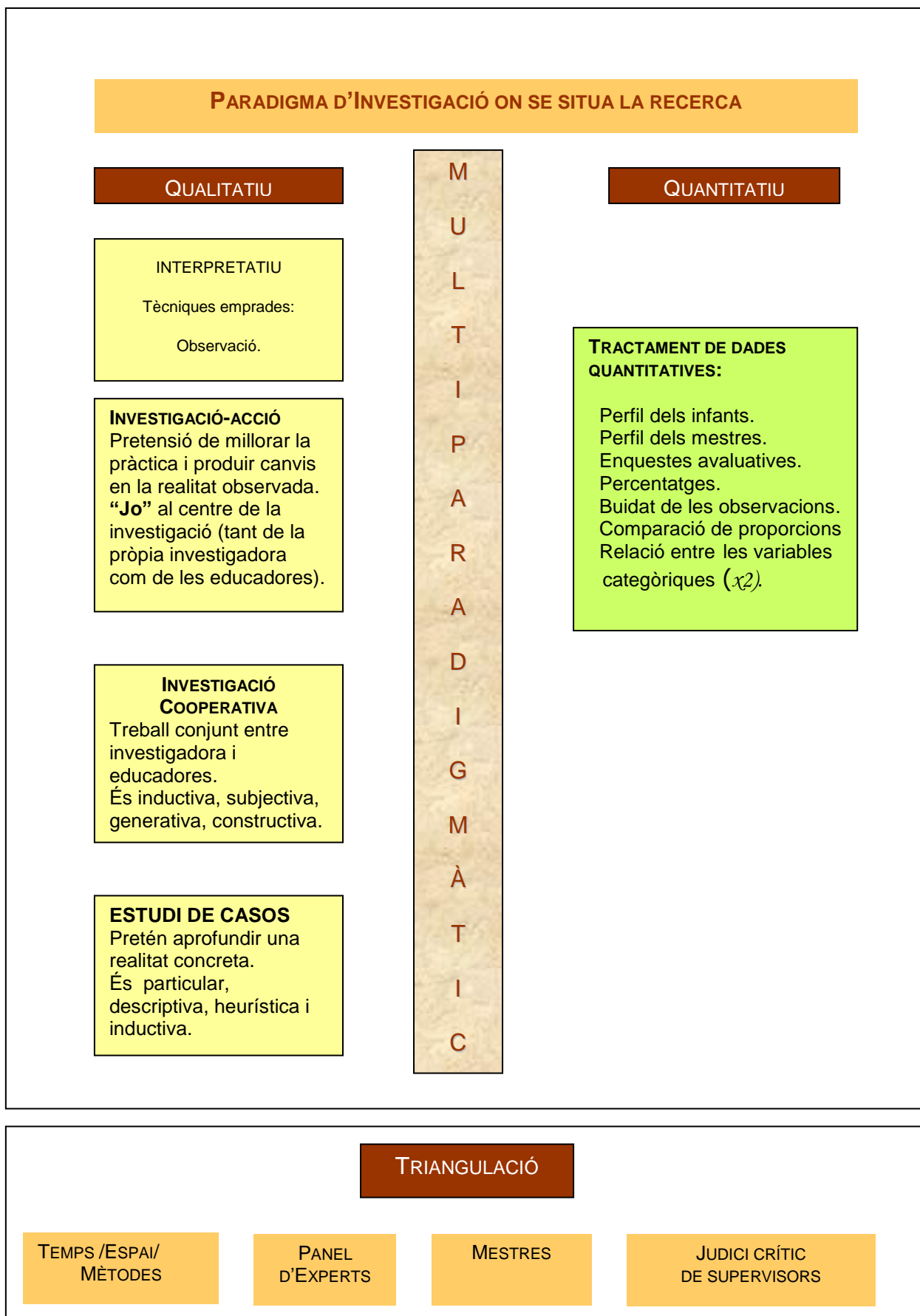
El tipus més habitual són les triangulacions de dades i de mètodes, aquesta darrera coneguda també com multimètode o múltiple (Latorre, 2006).

En la present investigació s'ha utilitzat la triangulació de :

- *Temps*: s'ha recollit dades en diversos moments.
- *Espai*: s'han triat deu escoles de diferents zones de la ciutat.
- *Persones*: han participat 25 observadors.
- *Investigadors*: 10 experts i 3 supervidores.
- *Mètodes*: S'ha contrastat el qüestionari avaluatiu amb les entrevistes personalitzades per comprovar amb els participants les dades i interpretacions. També s'han contrastat les observacions fetes pels mestres amb visites a les escoles entrant a les aules i fent observacions directes per part de la investigadora.

A més a més s'ha treballat en grup, des del moment que s'ha demanat un **judici crític de supervisors**, per a l'anàlisi de la codificació i categorització de les entrevistes i de les dades recollides a partir dels qüestionaris. Han participat en aquest judici les dues directores de la tesi i la Dra. Ma Teresa Anguera. Poder fer l'anàlisi de contingut amb un panel d'experts ha garantit una fiabilitat interjutges en què s'ha evitat la interpretació i anàlisi esbiaixada que podria resultar-ne si s'hagués analitzat amb un únic criteri fet per una sola persona.

Presentem a continuació el nostre posicionament paradigmàtic en forma d'esquema:



Quadre 6.4.4: Paradigma on se situa la recerca

## 6.5. ANTECEDENTS A LA PROPOSTA

Dedicarem aquest capítol a explicar els antecedents que ens han portat a l'objecte de la present tesi. Per una banda i de manera molt important hi ha els anys dedicats als assessoraments en el marc d'escola bressol i per l'altre els concerts pedagògics per a infants de 2 anys.

### 6.5.1. Els assessoraments Musicals en el Marc de les escoles Bressol

Aquesta investigació neix bàsicament dels anys d'assessorament en les escoles bressol. Des del curs 1989-90 fins el dia d'avui s'han dut a terme assessoraments a diferents escoles de 1r cicle d'educació infantil a la ciutat de Barcelona al voltant de la temàtica "la música en el projecte". Vaig començar la meva col·laboració dins el Pla de Formació Permanent de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) al segon any de la seva implantació. El Pla de Formació va anar variant al llarg dels anys, fins que els assessoraments van passar a dependre dels ICEs de les universitats i més darrerament gestionats pels Centres de Recursos Pedagògics (CRP). Durant aquests quinze anys he pogut conèixer i treballar amb més d'una vintena d'escoles.

Amb aquesta feina he pogut conèixer a fons els equips de mestres d'aquest col·lectiu gràcies al treball en equip, des de la realitat de cada centre, i junts plantejar quin és el món que volem que descobreixin els nostres infants. Alhora l'oportunitat que en diferents moments s'ha m'ha brindat de poder dedicar hores del mateix assessorament a entrar a l'aula a fer observacions en directe m'ha aportat un coneixement de la realitat altament valuós.

Del contacte amb els equips de mestres i de les observacions a l'aula que m'ha permès aquesta feina, he pogut conèixer de primera mà les preocupacions dels adults i les conductes dels infants. Aquestes sessions varen constituir per a mi un marc incomparable, en el qual vaig aprofundir, al costat de les educadores, en la comprensió del tarannà dels infants en el medi escolar, i ha ratificat que la

música esdevé una oferta educativa a la infància, una oferta d'educació integral a una infància amb capacitat per integrar, per comunicar i per emocionar-se.

La possibilitat de veure directament la feina amb la mainada, de conèixer els nens i les seves relacions (aquests són l'objectiu final de l'assessorament), em va ajudar a tenir un perfil de l'escola, de les famílies que l'integren i el barri on és ubicada, que des de fora era difícil valorar.

En el procés d'un assessorament, el triangle format per educadors/es, infants i assessor/a s'enriqueix en la interacció i es potencia l'un a l'altre. Quan es comença un procés de formació es formulen uns objectius que són els que promouen una programació adreçada a aconseguir uns canvis, unes innovacions que hauran de ser avaluades i així completar el procés cíclic. Podríem apuntar dues vies d'innovació, una que representa un canvi intern, i l'altra que s'encarna en un canvi extern.

El canvi intern és el més lent i tanmateix el més interessant, doncs representa alhora una variació en la consciència personal, una modificació interna en cada individu, i una transformació intrínseca del col·lectiu que possibilita un interès pel coneixement, i que passa per la consciència de sensibilitzar-se, en aquest cas pel món sonor i musical, i per tant cultural, de l'entorn. Aquest canvi provoca reaccions de recerca tant en el plural de l'equip com a nivell quiditatiu, alhora que ajuda a revaloritzar la pròpia feina; el coneixement d'allò que fem dóna valor al mateix. Aquest canvi intern es realitza també en la persona que porta l'assessorament.

El canvi extern, és potser més espectacular, més ràpid, més coreogràfic. De seguida trobem més presència d'elements musicals a les aules, l'aplicació de recursos és presta, sovint accelerada, però el canvi d'escenari no sempre suposa un guió ben après, ben interioritzat. És per això que hem anat a la recerca de les modificacions en ambdues línies.

Entre molts dels temes abordats (cançons, jocs de falda, audicions, el moviment, l'expressió lliure, les produccions sonores, el paper de l'educador) n'hi havia un que ens amoïnava de fa temps: les possibilitats que oferim al nen de fer música. Com diu Murray Schafer (1967) "Només es possible estudiar el

so fent sons, la música fent música". Considerem en aquest moment al nen com a ent productor, experimentador i manipulador del món sonor. Sota la qüestió "Hem de deixar al nen tocar els instruments?" "Quin material li podem oferir?" van sorgir un seguit d'interrogants que vam anar resolent de maneres diverses però sempre amb un comú denominador: El nen ha de tocar. Intentàvem reconsiderar les possibilitats dels infants en les primeres edats tant en el camp experimental com en el creatiu.

Conscienciant-nos del món sonor de l'entorn vam topar amb el silenci. Valorant el soroll ambiental i analitzant intencionadament el so que ens envaeix, vam poder preuar la necessitat de treballar amb el silenci, i de valorar-lo com un temps de repòs, amb implicacions màgiques, sovint sorprenents. "La màgia és una forma de coneixement, i alhora, la màgia és una praxi que permet un aprenentatge" (Fabrè,1995). Per tant, vam anar avançant conjuntament en el treball sobre el silenci i el treball de l'audició. La valoració de l'entorn sonor ens va portar a debatre qüestions d'ecologia sonora, de valorar les condicions sonores ambientals en les que treballem, de les influències que pot tenir sobre els nens i sobre nosaltres mateixos, de prendre consciència sobre la pol·lució sonora, un dels problemes actuals de la contaminació ambiental. Aquesta discussió va portar a adquirir alguns canvis d'hàbits, com el d'engegar la ràdio o posar música de fons, i a valorar la qualitat de l'entorn sonor.

Observant als nens ens hem adonat amb quina facilitat són capaços d'integrar sons dins seu, de reconèixer les veus dels adults del seu voltant, dels altres nens, d'identificar melodies. Ens hem adonat que la gran presència d'estímuls visuals havia de deixar espai als estímuls sonors i musicals.

Un dels treballs interessants que s'ha impulsat en el marc dels assessoraments ha estat la recollida d'informació de les observacions directes a l'aula. En algunes escoles es va començar un diari de camp per classe, en el que les dues educadores que hi incidien apuntaven de manera textual i objectiva allò observat, i després en fèiem una lectura conjunta i analitzàvem tot el que ens semblava que succeïa en l'experiència observada. Això ens ha ajudat molt a entendre que l'educació musical forma part de la vida quotidiana de l'escola i que els nens de manera espontània creen situacions de vivència musical que

els possibilita directament avançar en els seu desenvolupament i que a més apleix i es relaciona amb les tres àrees curriculars postulades en el Currículum de l'Etapa d'Educació Infantil: "La descoberta d'un mateix", "La descoberta de l'entorn natural i social" i "Intercomunicació i llenguatge".

Veiem dues d'aquestes observacions a tall d'exemple:

Grup de lactants durant el 1r trimestre:

"En Joël i l'Edgar juguen amb un sonall en el racó, quan l'educadora s'acosta i els hi diu: -Com sona!, Oh! quin so...Els nens contents ho repeteixen." (*Resposta a l'actitud de l'adult. Relació afectiva. Experimentació sonora*).

"L'Adrià sent la cançó de "La pilota", i se'n va cap a buscar una pilota, quan la té pica seguint el temps de la cançó".(*Reconeixement d'una cançó, interiorització del llenguatge. Capacitat de reacció. Sentit del temps i del ritme*).

"La Marina canta el "Plou i fa sol" espontàniament mentre espera el dinar: *Plou i fa sol les bruixes es pentinen, Plou i fa sol les bruixes porten dol, porten dol, porten dol, porten dol, porten dol*".....(*Cant espontani, interiorització d'una cançó, i possibilitat de fer-ne una variació en la repetició en forma d'obstinat de la última frase*).

"En Lucas agafa una cadireta i se'n va cap al matalàs, enfilat a dalt canta: *Salta miralta sino saltas hoy saltaras mañana*" ( *Cant i activitat espontània, interiorització de dues cançons, possibilitat de barrejar-les amb sentit i fer-ne una nova creació bilingüe*).

Aquestes observacions es feien en tots els grups i durant tot el curs, així es va poder anar fent un seguiment i un treball comparatiu amb les propostes del Currículum d'Infantil.

En altres escoles s'han utilitzat altres mètodes de recollida d'informació. Per exemple, en una escola amb ganes d'enregistrar en vídeo algunes de les experiències portades a terme a les classes, es va constatar la quantitat



d'informació que es rebia amb l'enregistrament i va començar un treball de revisió del comportament de l'adult (postures, to de veu, rapidesa al parlar, intervencionisme) i d'observació del comportament i reaccions dels nens. La valoració d'aquestes observacions recollides i la posterior anàlisi van ajudar a revaloritzar la feina feta i a replentjar-nos el concepte d'infància. Sovint infants conflictius donaven respostes sorprenents, plenes de sensibilitat. La capacitat dels nens per a rebre tot el que la música pot oferir ens ha meravellat i hem trobat petjades musicals en molts i molts moments de la vida quotidiana d'un minut.

Durant els darrers anys s'ha aprofundit en les produccions sonores dels infants, en les interaccions i el despertar de la sensibilitat musical.

Altres vies de treball que van quedar obertes van ser les de concretitzar i seqüenciar continguts, objectius, i alhora activitats i material per a cada edat, tot fent un estudi paral·lel amb el segon nivell de concreció del projecte curricular. En alguns casos s'ha arribat a resultats finals força ben estructurats i interioritzats pel col·lectiu, en altres casos només han quedat apuntades línies de treball i recerca.

En l'annex es pot consultar un recull dels treballs que han pres cos al llarg d'aquests anys d'assessorament en les diferents escoles on he participat, sortits tots ells de l'ànim de les educadores i del treball conjunt fet amb entusiasme i il·lusió<sup>23</sup>.

### 6.5.2. Els Concerts Pedagògics

La història dels concerts pedagògics al nostre país es remunta a l'any 1955 quan Artur Martorell, essent director l'Institut Municipal d'Educació, organitzà amb Eduard Toldrà els concerts per a escolars al Palau de la Música. Seguint aquesta iniciativa es crearen l'any 1962, programats per Joventuts Musicals, els cicles d'Audicions per a la Iniciació Musical dels Escolars que continuen amb diferent format fins avui. Les tres grans sales de concerts de la ciutat tenen el

---

<sup>23</sup> Veure annex 1

Servei Educatiu que vetlla per a les programacions educatives per escolars i darrerament familiars.

Des de l'any 1988 es van impulsar des de l'àrea d'educació de l'Ajuntament de Barcelona programes educatius musicals al servei de les escoles municipals, i en aquest marc s'impulsen els concerts per a escoles bressol. Després va agafar el testimoni el Servei Educatiu de l'Auditori que des de fa deu anys organitza els concerts de Sant Jordi per a infants de dos anys oberts tant a escoles públiques com de titularitat privada.

També el Museu de la Música tenia una experiència pels més petits,<sup>24</sup> que han refet en l'obertura del nou emplaçament.

Els Centres de Recursos Pedagògics (CRP) també han impulsat iniciatives en aquest sentit. Volem fer esment a altres iniciatives de concerts per a petits pensats i interpretats per grups musicals dedicats a les primeres edats.

La majoria d'aquestes iniciatives tenen la triple vessant d'oferir una formació pels mestres, propostes per a fer a l'escola i l'espectacle final.

De la llarga experiència en col·laborar en aquest tipus de proposicions<sup>25</sup> (participació en sessions de formació, confecció de dossiers pedagògics, creació d'espectacles) n'hem extret també observacions de les respostes dels infants tant en el seu quefer a les escoles com en el moment dels concerts o tallers.

---

<sup>24</sup> Veure CAPDEVILA, R. (1996) Els més petits visiten el Museu de la Música *In-fàn-ci-a* 93

<sup>25</sup> Podeu consultar aquestes col·laboracions en l'annex 2

## 7. LA INVESTIGACIÓ



---

## 7. LA INVESTIGACIÓ

---

*“La investigació és una actitud”*  
(Bruno Cheli, 1970)

### 7.1. PROPÒSIT I OBJECTIUS DE LA PRESENT INVESTIGACIÓ

Tal com hem exposat a la introducció el propòsit d'aquest treball és **confeccionar i validar una eina d'observació** que permeti als adults que estan amb els infants fixar-se i conèixer les reaccions i les conductes per parts dels nens davant el fet sonor i l'experiència musical, i que pugui esdevenir un instrument per tots aquells que la vulguin utilitzar de cara a orientar i regular millor la seva mirada en els comportaments musicals dels infants.

Entenem que un adult que observa, entén i valora les actuacions infantils serà més capaç d'estimar-les i alhora estimular-les, aportant una ajuda per fer-les cada vegada més riques, significatives, organitzades i, en definitiva més importants per al desenvolupament de cada individu en referència a la seva capacitat de relacionar i interactuar amb el seu entorn. Pretenem, però també, que l'enriquiment sigui per ambdues parts: l'infant i l'adult.

Hem volgut aproximar-nos a les mestres en condició d'investigadores, els hem demanat que col·laboressin amb nosaltres tot observant als seus infants, que després en fessin una anàlisi i un retorn que ha quedat recollit en les entrevistes personals a cada una d'elles. Els hem demanat que valoressin la utilitat de la pauta d'observació i que reflexionessin sobre els possibles canvis que han pogut esdevenir a les seves aules. Hem creat una xarxa d'observadors que han configurat l'últim graó, però alhora el graó de connexió entre els experts i els infants. Validar aquesta pauta d'observació ens ha de servir alhora per a poder respondre als **objectius** que ens hem fixat.

Aquests són:

- Aprofundir en les conductes musicals dels infants

Tal com hem exposat i defensat en el capítol 2 i 4, els infants reaccionen d'una manera natural i espontània al món sonor que els envolta i empesos per la seva gran necessitat d'investigar i conèixer exploren tot allò que els rodeja. Si a més tenen l'oportunitat de gaudir d'un entorn ric i suggerent i uns adults que l'acompanyen en la seva recerca tot interactuant amb ell és segur que emergiran noves i riques conductes.

- Confeccionar i validar una pauta d'observació

Per poder ser més conscients del què fan els nostres infants ens ha semblat interessant confeccionar una pauta que intenta recollir aquelles conductes, respostes, comportaments, reaccions, actituds, davant el fet sonor més apropiades a la franja d'edat en la que incidim. Sabent que sempre hi haurà una reacció, una actitud, que no haurem previst, hem deixat un espai lliure per a què la mirada de l'adult capaç de captar-la la pugui recollir. Més endavant explicarem millor com ha estat elaborada.

- Estimar els canvis que s'han produït en l'educador a partir de l'ús de la pauta d'observació, de la seva anàlisi i la seva valoració

La nostra pretensió és la de millorar la pràctica i produir canvis en la realitat observada, així com ajudar al desenvolupament professional dels mestres que incideixen en els infants i a partir de les conclusions que n'esdevinguin una reflexió de la pròpia feina en condició d'assessora de la investigadora.

Per tant una part molt important d'aquesta recerca està basada en els resultats dels qüestionaris avaluatius i de les entrevistes on s'ha pogut analitzar, confrontar i debatre sobre les conductes dels infants, la mirada del mestre, la formació, la interacció i el projecte escolar.

Aquesta pauta ha estat una necessitat nascuda en el sí dels equips de mestres que han volgut conèixer i apropar-se més al què els infants fan amb la música. L'objecte de l'estudi i la identificació del problema han quedat explicats en l'apartat 1.2 del primer capítol.

## 7.2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA *VERSUS* HIPÒTESI

Ja en la introducció hem apuntat aquesta qüestió, ara ens explicarem una mica més doncs les nostres conclusions han de poder respondre a aquests plantejaments.

El plantejament del problema que ahora esdevé la nostra hipòtesi, són quatre premisses que poden fer-se en forma de pregunta o d'afirmació, però que en tot cas és allò que volem comprovar a partir dels resultats del treball de camp que hem fet.

- Si el mestre té una mirada i una escolta ordenada davant els comportaments musicals infantils podrà enriquir musicalment la vida dels nens.

Volem comprovar si aquesta afirmació és certa, i volem esbrinar quin paper juga la formació musical del mestre, la seva sensibilitat envers el món sonor, la seva capacitat d'escolta, així com la seva predisposició a canviar esquemes i visions, a fer ofertes valentes, a ser capaç de canviar el seu comportament davant les conductes dels infants.

- Disposar d'una pauta d'observació ajuda a conèixer i a aprofundir en les conductes musicals dels infants.

És cert que la pauta ens obre horitzons? Podem aprofundir en aquestes actuacions? Nosaltres ho voldríem afirmar i ho intentarem demostrar, tot i que

partim de la base que quan busquem una cosa és més fàcil trobar-la, que quan ens fixem és més fàcil que ens adonem, que quan parem atenció s'esdevenen meravelles.

- Tenir en compte els entorns sonors afavoreix l'escolta activa i la interiorització dels sons.

Davant del món en què ens toca viure, la sensibilització per l'entorn sonor esdevé una necessitat. Vivim envoltats de sorolls i sons quasi de manera ininterrompuda, i això fa que la nostra escolta perdi atenció per l'habitud al so. Ens sembla que vetllar per un entorn sonor més tranquil ens ha d'ajudar a fixar-nos més en el so i les seves qualitats, a relacionar-nos d'una manera més afectiva i a poder interioritzar-los per a poder-los fer més nostres. El món sonor ens informa de moltes coses que no podem veure, ens adjectiva altres que també són visibles, ens aporta vivències que van directes al món emocional.

- Escoltar i observar als nens en les seves conductes musicals és una experiència transformadora per l'educador.

En el moment que comencem a escoltar se'ns obre un món que sovint ens passa desapercbut. Les descobertes dels infants, les seves conductes, la seva relació amb el món sonor ens obre un ventall de possibilitats per a interactuar amb ells, per a conèixer com veuen i entenen el món. Ens ofereix la possibilitat de canviar, de créixer al seu costat, de convertir-nos junt amb ells amb petits músics que juguen amb el so.



### 7.3. PROCÉS METODOLÒGIC

Hem seguit diferents vies d'investigació basades totes elles en la recerca d'una valoració sobre una pauta d'observació.

Ens proposem en aquest capítol desglossar totes les fases per les que ha anat passant l'estudi.

El camí que s'ha seguit va posar els seus pilars en algunes de les bases del mètode Delphi, del que en farem una breu descripció.

#### 7.3.1. Tècnica Delphi aplicada al nostre estudi.

El nostre estudi coincideix en la base i en molts dels processos que proposa la metodologia Delphi, encara que no de manera rigorosa. Però com molt s'explicita en les seves múltiples referències, la metodologia segueix unes etapes que amb més o menys rigor cal contemplar per aconseguir uns bons resultats, i alhora també es considera un mètode en expansió i en constant actualització. El mètode Delphi tal com el defineixen Linstone y Turoff (1975) "pot ésser considerat com un mètode per estructurar el procés de comunicació grupal, de manera que aquesta sigui efectiva per a permetre a un grup d'individus, com un tot, tractar problemes complexes". Sahol y Yee (1975) sostenen que "la base de la metodologia Delphi sorgeix del reconeixement de la superioritat del judici del grup sobre el judici individual." És en aquesta afirmació que ens acollim i que desenvolupem el nostre projecte.

Helmer y Rescher (1959) apunta sobre el desenvolupament del mètode: "El mètode Delphi és un programa elaborat amb molta cura, que segueix una seqüència d'interrogacions individuals a través de qüestionaris, dels quals s'obté la informació que constituirà la retroalimentació per els qüestionaris següents".

A continuació aportem un quadre comparatiu entre les fases del Delphi i les fases de la nostra recerca per justificar aquest procés metodològic.

FASES DEL DELPHI	FASES DEL NOSTRE ESTUDI
<p><b>1. ETAPA EXOPLORATÒRIA</b></p> <p>a) Definició d'objectius.</p> <p>b) Estudi del tema i definició.</p> <p>c) Programació de recursos humans i materials.</p>	<p><b>1. ETAPA EXOPLORATÒRIA O DE REFLEXIÓ</b></p> <p>a) Finalitat de l'estudi.</p> <p>b) Objectius.</p> <p>c) Hipòtesi.</p>
<p><b>2. GRUP MONITOR</b></p> <p>a) Constitució del grup encarregat de l'estudi</p> <p>b) Funcions (entre d'altres):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fixar els objectius.</li> <li>▪ Reunir informació inicial.</li> <li>▪ Elaborar un cronograma.</li> <li>▪ Dissenyar el qüestionari.</li> <li>▪ Distribuir i recollir el qüestionari.</li> </ul>	<p><b>2. LA INVESTIGADORA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fixar els objectius.</li> <li>▪ Reunir informació inicial.</li> <li>▪ Elaborar un cronograma.</li> <li>▪ Dissenyar el qüestionari.</li> <li>▪ Distribuir i recollir el qüestionari.</li> </ul>
<p><b>3. PANEL</b></p> <p>El constitueixen individus escollits pel grup monitor amb uns criteris. Poden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experts (Coneixedors sobre el tema d'estudi).</li> <li>▪ Afectats (Involucrats amb el tema d'estudi).</li> <li>▪ Facilitadors.</li> <li>▪ Col·laboradors.</li> </ul>	<p><b>3. PANEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selecció d'experts: valoració i redefinició de la pauta.</li> <li>▪ Col·laboradors: valoració i redefinició de la pauta i el qüestionari.</li> <li>▪ Afectats: valoració i aportacions.</li> </ul>
<p><b>4. QÜESTIONARIS</b></p> <p>Elaboració de preguntes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ obertes.</li> <li>▪ Tancades.</li> </ul>	<p><b>4. QÜESTIONARIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tancat: anònim.</li> <li>▪ Obert: cara a cara.</li> </ul>
<p><b>5. AVALUACIÓ DE QÜESTIONARIS</b></p> <p>Anàlisi de resultats i confecció d'un segon qüestionari.</p>	<p><b>5. ANÀLISI, RESULTATS I CONCLUSIONS</b></p>

Quadre 7.3.1: Comparatiu entre la tècnica Delphi i la nostra recerca

### 7.3.2. Fases de l'estudi

A continuació explicarem les dues fases d'estudi, en un primer moment l'exploratori, la que va donar el tret de sortida a la present tesi, després explicarem el procés de construcció de les pautes i la selecció d'experts per a la seva avaluació.

Fase exploratòria o de reflexió:

La confecció d'un instrument d'observació parteix d'una necessitat plantejada en el sí d'un seminari sobre "Descoberta del so" inclòs dins el projecte "Ments curioses 0-18" impulsat pel CRP de Gràcia, en el que hi ha implicades cinc escoles de primer cicle d'educació infantil.

Ens vam adonar que un cop feta la proposta als nens de crear un entorn ric en experiències calia recollir d'una manera o altra el què passava.

Va ser llavors quan vam començar a llegir i buscar informació sobre mètodes d'observació, pautes i graelles, així com també recollir informació sobre conductes i comportaments musicals en la primera infància.

Així comença a plantejar-se la possibilitat de confeccionar una pauta d'observació per a cada any (0-12 mesos) (12-24 mesos) (24-36 mesos), i una graella específica per a recollir comportaments davant d'un material sonor.

Aquestes pautes intentaven aplegar les possibles conductes musicals dels nens en diferents situacions, i alhora ens proposàvem estimular a les mestres d'aquests infants a oferir de manera més natural i plural estones i situacions on es poguessin vivenciar experiències sonores.

Però sobretot havia de ser una eina per a ser utilitzada per les educadores i educadors d'etapa 0-3.

La finalitat d'aquesta proposta és motivar i ajudar als adults per tal que puguin oferir als infants situacions sonoro-musicals que provoquin i despertin en ells les seves capacitats, i pistes per a poder entendre i valorar les conductes musicals que s'esdevenen en aquesta edat.

Es podria concretar en aquestes premisses:

- Oferir un entorn prou suggerent per què l'infant es pugui expressar musicalment.
- Poder passar de la descoberta del so a la producció musical.
- Poder escoltar aquestes produccions musicals, saber-les entendre, i poder avaluar-les.
- Que l'adult també sigui capaç d'expressar-se musicalment, i provoqui en la interacció amb els infants situacions riques i diverses.

També preteníem endinsar-nos en la interacció del nen amb el material sonor i les possibles conductes musicals que podem trobar quan se li ofereixen situacions sonores riques i obertes.

Així doncs, preteníem de manera explícita amb aquestes observacions:

- Detectar quins materials són més atractius pels infants, i la manera en que van esdevenint selectius.
- Analitzar les habilitats i recerques que fan els nens davant dels objectes i material específic, i com poc a poc van adquirint habilitat en el maneig instrumental.
- Observar la capacitat d'escolta i de la seva intervenció per aconseguir variació sonora.
- Identificar les particularitats que retenen l'atenció dels nens i les possibles formes musicals en les seves produccions: elements de repetició, elements de variació, de contrast, riquesa d'elements.

I de manera implícita:

- Que els nens prenguin un contacte sensible amb materials i objectes sonors.
- Diversificar els modes d'acció.
- Passar de l'interès per l'objecte material a l'interès per l'objecte sonor.
- Possibilitar l'expressió a partir del món sonor.
- Establir unes propostes de millora a l'escola per afavorir aquesta descoberta.
- Afavorir la interacció entre infants i adults.

### 7.3.2.1. Confecció de les pautes i selecció d'experts

El propòsit era intentar construir una eina d'observació que ajudés als adults a entendre què és el que podem copsar i, a mida que ho coneixem, poder incidir-hi de manera més punyent. En la mesura que valorem allò que s'esdevé en l'infant, ho aprendrem a conèixer i fent-ho plausible avançarem nosaltres també cap a noves recerques. Aquesta eina havia de poder respondre a les preguntes que sustenten aquesta recerca.

Un cop identificat el problema, vam plantejar-nos el **com** s'havia de fer una observació d'aquestes característiques, **qui** la faria, i si hi havia prou formació per entendre alguns conceptes musicals que es pretenien copsar.

Vaig parlar amb pedagogs, vaig llegir articles i llibres sobre l'observació i em vaig decidir per una pauta llarga i oberta que s'utilitzés com a referent per a fer un informe de progrés d'un o dos nens per grup observats durant un curs. Tot i així vaig dissenyar també una graella per a una observació més directa d'una activitat puntual com era la interacció del nen amb alguns elements considerats material sonor.

En un primer moment vaig pensar en una pauta que podia ser utilitzada per un observador extern, però de seguida em vaig decidir per un instrument que pogués utilitzar el mateix educador que incidia en l'infant, perquè trobava interessant que en la utilització de l'observació es pogués esdevenir un canvi d'actitud en l'adult. L'altra qüestió que se'm plantejava era si allò observable era interessant i era entès per a tothom de la mateixa manera, si calia uns aclariments previs, o fins i tot, una formació inicial en el grup que volgués utilitzar la pauta.

Aquests dubtes són els que van fer emergir la necessitat d'una valoració prèvia per part d'uns experts, volia que avaluessin si els ítem proposats podien donar resposta als objectius que ens proposàvem i si les sentències escrites eren prou clares a nivell lingüístic i conceptual.

D'aquestes pautes n'hem fet sis versions, intentant en cada nova versió aportar millores i claredat.

De la primera a la segona versió hi va haver algunes modificacions que tenen a veure amb l'organització dels ítems: es va concentrar en un sol apartat el qual havia estat molt desglossat de cara a fer-la menys feixuga, i s'hi va afegir una espai de resposta oberta per a poder-hi escriure sense guió.

Acabada la segona versió es va demanar a dues expertes una primera opinió. D'aquesta avaluació en va esdevenir la tercera versió que aporta un canvi important en l'estructura de cara a que fos més còmoda per qui l'ha d'omplir i també per a poder-ne recollir els resultats, i es van afegir unes quadrícules on només calgués posar una creu a l'opció triada.

A més ens va semblar que fer d'un color diferents cada franja d'edat podia facilitar-ne la identificació.

Es va fer la **selecció d'experts** per a la valoració. En la tria es van cercar professionals de l'àmbit de la psicologia infantil, de la pedagogia musical, de metodologia de recerca i educadors d'etapa 0-3 amb llarga experiència. La primera selecció constava de setze persones, entre elles hi havia:

- Tres mestres d'escola bressol municipal de Barcelona, una d'elles a més especialista en música a l'etapa 0-3.
- Dues mestres especialistes de música a l'etapa infantil (0-6).
- Tres assessores d'educació infantil, una d'elles de l'equip d'educació infantil dl'iCE de la UB.
- Dues expertes en mètodes d'observació.
- Tres professores universitàries, dues del Departament de música de la UB, una d'elles és la coordinadora del programa de doctorat a la UB, i una de UAB.
- Un especialista en el pensament de Loris Malaguzzi i coordinador de les escoles infantils a Navarra.
- Una investigadora musical, expresidenta de la comissió de recerca de la ISME (Internacional Society for Music Education).
- La fundadora i directora del Centre de desenvolupament 0-3 de Barcelona.

Del primer intent de connectar amb ells es va desestimar la col·laboració de sis persones per dificultat de poder parlar amb elles directament. Després d'un contacte personal o telefònic amb els deu seleccionats i haver acceptat la participació en l'estudi els vaig enviar una carta de presentació amb la demanda concreta.<sup>26</sup> Alhora es va demanar a tres escoles participants en el projecte "*Ments curioses-Descoberta del so a l'etapa infantil*" durant el curs 2004-2005 que en fessin una prova pilot.

Finalment als experts se'ls va fer arribar la tercera proposta, que després de la recollida de les seves avaluacions esdevindrà una quarta versió.

Les valoracions del panel d'experts es va recollir per mitjà d'una entrevista personal.

La quarta versió desestima la separació per franges d'edat i es decideix fer una única graella per a totes les edats conscients que hi ha ítems més apropiats per una franja, que n'hi ha alguns que queden superats pels més grans i altres que són inassolibles pels més petits. La quarta versió és en definitiva un treball sobre les reflexions recollides i una nova organització dels ítems a observar. Acabada aquesta de seguida es veu la necessitat d'arrodonir-la i de seguida en surt una cinquena versió, que necessita encara alguns retocs pel que n'esdevé una cinquena versió corregida. Aquesta serà la que s'utilitzarà per a la prova pilot.

Per a la prova pilot vam triar dos educadors d'una mateixa escola que van rebre una carpeta com la que s'havia ideat per a la futura recerca, on hi havia la carta de presentació, l'acceptació de la col·laboració, una explicació de com utilitzar la pauta, uns fulls per aclarir la demanda i la intenció de cada ítem, la pauta d'observació, un qüestionari sobre el perfil de l'educador i una valoració anònima de la graella.

Se'ls va demanar que triessin un nen de la seva aula i que després de conèixer el material omplissin la pauta i les diferents enquestes que se'ls demanava. Al cap de dos mesos vam fer una trobada per a fer-ne una valoració conjunta. Ells dos havien treballat per separat però havien posat en comú dubtes i reflexions.

---

<sup>26</sup> Carta que podeu consultar a l'annex 4

De l'anàlisi d'aquesta valoració es va refer la pauta i algunes premisses del qüestionari avaluatiu, així com de la guia. Finalment al gener del 2006 s'acaba de confeccionar la 6a versió, que encara pateix alguns retocs i al febrer es dona per tancada la pauta i comença l'estudi de camp en el sí de les deu escoles triades per a la mostra. El treball de camp es va fer en dues fases, durant el darrer quadrimestre del curs 2005-06 es va fer en sis escoles, i durant el curs 2006-07 es va acabar a les escoles restants.<sup>27</sup>

CRONOLOGIA DE LES FASES DE CONSTRUCCIÓ I VALORACIÓ DE LES PAUTES

1a versió	desembre 2004
2a versió	gener 2005
<b>valoració per part de dos experts anàlisi de dades</b>	
3a versió	març 2005
<b>concurs d'experts anàlisi de dades i primeres conclusions de la 1a part de l'estudi</b>	
4a versió	octubre 2005
5a versió	octubre 2005
5a versió revisada	novembre 2005
<b>recerca de col·laboradors prova pilot / anàlisi de dades</b>	
6a versió	gener 2006
6a versió definitiva	febrer 2006
<b>cerca dels afectat, explicitació</b>	
1a fase del treball de camp	febrer 2006- juliol 2006
<b>recollida de dades 1a fase</b>	
2a fase del treball de camp	octubre 2006- maig 2007
<b>recollida de dades 2a fase</b>	
Anàlisi de dades recollides en la 1a i 2a fase del treball de camp	maig 2007

quadre 7.3.2: Cronologia de les fases de construcció i valoració de les pautes d'observació

<sup>27</sup> Totes les versions realitzades de la pauta es poden consultar als 'annexos: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.



## 7.4. ELS CONTEXTOS DE LA RECERCA. ELECCIÓ DE LA MOSTRA

### 7.4.1. Escoles de Primer Cicle d'Educació Infantil

Aquesta recerca s'ha dut a terme en el marc de les escoles bressol municipals de Barcelona, excepte una que és de titularitat de la Generalitat i que es troba a l'Hospitalet de Llobregat.

Les escoles bressol de titularitat municipal tenen una llarga història que es remunta a la segona República (1931), quan es creen centres per resoldre necessitats benèfiques i assistencials prioritàries. Amb aquesta orientació es creen les nou primeres guarderies municipals depenents de Serveis Socials.

A mida que la dona s'ha anat incorporant al món laborat s'ha generat més demanda de places i ja a l'inici dels anys 70 la manca d'oferta d'aquestes places fa que les famílies i professionals creïn cooperatives amb la finalitat de posar en funcionament centres d'educació infantil. En aquest context neix un dels moviments populars reivindicatius del moment. A partir de 1977, l'adveniment de la democràcia fa possible que part de les cooperatives i escoles infantils d'iniciativa privada siguin assumides econòmicament per l'Ajuntament de Barcelona, amb la creació del Patronat Municipal de Guarderies, que aglutina trenta d'aquests centres.

El 1979, el primer consistori democràtic traspassà a l'Àrea d'Educació les nou guarderies municipals. A partir d'aquell moment, juntament amb les escoles del Patronat, s'inicià un procés de reordenació i unificació de criteris educatius i de funcionament, i es recuperà el nom d'Escola Bressol, terme emprat pel Consell d'Escola Nova Unificada de 1936 (CENU).

Posteriorment, l'any 1993, l'Ajuntament de Barcelona transfereix els serveis educatius de l'Àrea d'Educació a l'Institut d'Educació, integrant en aquest organisme tots els centres educatius municipals.

Cadascuna de les escoles bressol municipals té un Projecte Educatiu que recull els trets d'identitat propis del centre i que es concreta en un programa d'intervenció educativa que afavoreix el desenvolupament dels infants.

Tot i així en la seva pàgina web podem trobar els punts d'unitat que vertebreren els diferents projectes. Són escoles que aposten de manera molt important per la relació amb les famílies. Família i escola col·laboren estretament en el desenvolupament dels infants, estableixen una relació d'intercanvi d'experiències, criteris i opinions sobre l'educació personal dels petits. En la majoria hi ha unes AMPES que s'impliquen en els projectes escolars. En algunes escoles s'organitzen tertúlies, cafès, o xerrades per a oferir un lloc d'intercanvi per a les famílies. L'escola bressol comparteix amb les famílies la cura i l'educació dels infants en els primers anys de vida. La relació amb les famílies forma part de la quotidianitat. Per una banda, el contacte informal entre pares i mestres és molt freqüent, el que permet una comunicació immediata i el traspàs d'informacions necessàries. D'altra banda, el traspàs d'informació es produeix també a través de les entrevistes i els informes escrits que ajuden les famílies a disposar d'una visió més global de l'evolució dels seus fills o filles durant aquest període.

En el document de l'Ajuntament de Barcelona <sup>28</sup> explica que totes les escoles han estat construïdes pensant en l'espai com a element educatiu. Durant els darrers anys s'han construït escoles noves tant per a les de nova formació com per les escoles antigues que estaven en casetes, pisos o espais poc adequats. "Els espais de l'escola bressol estan pensats amb l'objectiu que els infants puguin desenvolupar les seves capacitats físiques, intel·lectuals, afectives i socials. La distribució i l'organització dels espais, tant interiors com a l'aire lliure, estan pensats per generar un entorn físic segur i acollidor i una atmosfera càlida i alegre" ([www.bcn.es/escolesbressol/](http://www.bcn.es/escolesbressol/)).

Veiem també que hi ha un eixos comuns que queden recollits en el mateix document i que exposem aquí com a referència.

"Totes les escoles basen el seu projecte en les activitats quotidianes que són les que van donant ritme i seguretat als infants. A l'escola bressol és molt important el caràcter educatiu que tenen les tasques vinculades a la cura i necessitats dels infants: afecte, alimentació, higiene, descans, joc, seguretat.

---

<sup>28</sup> Veure més informació a: <http://www.bcn.es/escolesbressol/> i a l'annex 12

Les activitats que se li proposen als infants són de descoberta, d'experimentació, de manipulació, de construcció, de moviment, de recreació, de representació, de comunicació i de convivència per mitjà dels diversos llenguatges: verbal, corporal, musical, plàstic i matemàtic”.

Un altre eix fonamental de les escoles bressol el constitueixen les relacions personals, cal que a cada centre s'estableixi una veritable xarxa de relacions personals en diàleg constant: relacions entre infants, grans i petits, que es coneixen, s'interessen els uns pels altres i es respecten mútuament; relacions entre infants i adults; relació directa i permanent entre el personal i les famílies; relació entre els components de l'equip del centre.

Les escoles bressol acullen nens i nenes des dels quatre mesos fins als tres anys i esdevenen veritables contextos de desenvolupament pels infants, atès que posen les condicions per:

- Desenvolupar harmònicament les capacitats dels infants.
- Oferir als infants la primera experiència de socialització fora de la família, oferint un marc de relacions personals de qualitat.

La xarxa d'escoles bressol de la ciutat es fonamenten en l'atenció educativa per tal de potenciar i afavorir el desenvolupament de les capacitats, tot respectant les singularitats dels infants.

#### **7.4.2. Elecció de la Mostra**

La tria de les deu escoles participants en la investigació es va fer a partir de les més de vint d'escoles que havien fet assessorament en el tema de música dins el projecte. Hi va haver una tendència a fer la demanda en les que s'havia treballat de manera més recent. Primer es va fer una llista de les escoles possibles i a partir d'una telefonada a les direccions es va anar comprovant la predisposició. En general va ser del tot entusiasta, totes les escoles a les que es va fer la demanda van respondre amb il·lusió per participar en el projecte.

Les dues escoles desestimades finalment van ser-ho per qüestions organitzatives, falta de coincidència en el dia de la trobada o trucades no respostes que van fer anar avançant en la llista fins a completar les deu escoles. L'escola de titularitat de la Generalitat tot i tenir algunes diferències organitzatives i laborals amb les municipals va ser acceptada per a la mostra ja que l'equip va mostrar molt interès en poder fer les observacions. El fet que fos tot l'equip que tirés endavant la proposta ens va semblar prou interessant com per a incloure-les.

A l'annex trobareu una breu aproximació a cada escola, amb l'aportació dels trets més identificatius, extrets de les seves pàgines web.

Les escoles seleccionades són les que us anunciem a continuació amb l'enllaç a la seva pàgina web.

**EBM BARRUFET**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/barrufets.htm>

**EBM BIP**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/bip.htm>

**EBM GRÀCIA**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/gracia.htm>

**EBM CAN BACARDÍ**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/canbacardi.htm>

**EBM L'ARQUET**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/arquet.htm>

**EBM NENES I NENS**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/nenesinens.htm>

**EBM PLA DE FORNELLS**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/pladefornells.htm>

**EBM EL VENT**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/vent.htm>

**EBM EL PARC DE LA PEGASO**

<http://www.bcn.es/imeb/escoles/cat/bressol/fitxes/pegaso.htm>

**ESCOLA D'EDUCACIÓ INFANTIL EL TREN (HOSPITALET)**

Av. Carmen Amaya, 49 Tf. 93 335 88 49

## 7.5. INSTRUMENTS DE MESURA

Per a la recollida de dades hem utilitzat diferents instruments de mesura. El més important ha estat la **pauta d'observació** oferta als mestres per a la seva pròpia recerca i coneixement de les conductes musicals infantils, de la que ja hem explicat el seu procés de construcció en el punt 7.3.2.2. i de la que concretarem la seva forma i modalitat en el punt següent.

La validació d'aquesta pauta ha necessitat d'altres instruments de recollida de dades i diagnòstic:

**L'entrevista personal**, instrument utilitzat en dos moments clau de la recerca, el primer per conèixer l'opinió dels experts en les primeres avaluacions de la pauta d'observació, i el segon en l'encontre amb els mestres seleccionats que van portar a terme les observacions a les seves aules, per a contrastar amb el qüestionari avaluatiu que ells mateixos van contestar.

**Els qüestionaris**, que s'han fet servir tant per a conèixer el perfil dels mestres afectats com per a saber la seva valoració després d'haver utilitzat la pauta.

Veurem a continuació la manera com s'han utilitzat els diferents instruments en el treball de camp.

### 7.5.1. La proposta d'observació per al treball de camp:

#### La Pauta

*"L'objectivitat és una falsa visió del subjecte que creu que l'observació pot tenir lloc sense ell"*  
Heinz von Foerster, (biofísic)

A continuació volem exposar la concepció de la nostra pauta d'observació, fent esment a les modalitats utilitzades i a les intencions que ens han mogut a l'hora de confeccionar-la. Farem referència a les orientacions que hem recollit en l'apartat 2.4 sobre l'observació d'una manera més general.

### 7.5.1.1. Modalitats i tipus de registre

La nostra proposta té una part molt important d'observació sistematitzada pel que hem determinat de forma força precisa els fenòmens a observar, però també hem deixat un espai ampli per a poder recollir les conductes que es puguin manifestar i no estiguin especificades ni definides en la pauta elaborada. Volem, per tant, apuntar-nos a un sistema obert d'observació, on trobem una part amb unes categories prefixades però una altra de molt important on cada observador pot recollir aquells comportaments, actituds, respostes, propostes que no es troben a la graella i que els infants poden oferir-nos de manera sorpresiva i espontània. D'aquesta manera tenim una observació **generativa** (Padilla, 2002), és a dir, que fa possible identificar noves variables durant tot el procés d'anàlisi. Volem que l'observador se senti lliure per captar i registrar conductes no establertes prèviament, podent obrir un segment més ampli del context.

En el nostre treball l'observador té un grau de participació molt alt. Ens trobem al davant d'una **observació participant o interna**, (Anguera,1988), entesa com aquella que pretén recollir la informació de les conductes a través del contacte directe amb la realitat. És l'observador que recull la informació, registra i interpreta les dades al participar en la vida diària del grup, entrant en conversa i/o establint alguna forma d'associació o estret contacte amb ells, es guanya la seva confiança de manera que la seva presència no interfereixi en el curs natural dels esdeveniments. És important la capacitat i formació de l'observador per integrar-se en l'entorn que observa, i compartir la seva manera de pensar i viure, haurà de ser capaç d'observar sense prejudicis ni preconceptes propis. Aquest tipus d'observació ha de permetre a l'observador captar la perspectiva interna dels esdeveniments i registrar-los tal com han sigut percebuts per algú que participa en ells. Haurà de tenir-se en compte el grau de subjectivitat a que s'arrisca quan l'observador és partícip de la realitat i de la situació que observa.

Tot i que el gruix del nostre treball es basa en la pauta que els mestres poden utilitzar, també donem molta importància a la valoració que en fan ells, i és en aquesta valoració que intentem situar a l'educador davant d'una espècie **d'auto-observació**. Li demanem que faci un exercici d'introspecció i que tingui

una mirada d'atenció conscient davant dels fets que observa i que respongui de manera sincera en els canvis que ell mateix ha pogut viure en diferents àmbits. Hem cercat en tot moment aquesta interacció, és a dir a partir de l'observació de la realitat que s'esdevé i prendre consciència dels propis canvis o interpel·lacions que ens fan les respostes i propostes dels infants a nosaltres mateixos. Per exemple: *Organitzar l'escolta ens fa més bons oïdors?* Al mateix moment que ens preguntem què fa l'infant, es dispara una altra pregunta: *què faig jo? Com?*

Hem ofert als observadors la possibilitat d'utilitzar diferents registres:

- Registres categorials: les pautes.
- Registres descriptius: enregistraments sonors i visuals.
- Registres narratius: diaris de camp, notes...

En aquesta proposta ens hem plantejat:

- Ajudar a copsar situacions que sovint passen desapercibudes.
- Confeccionar una eina adequada per recollir informació a l'etapa 0-3, que sovint no podem accedir al coneixement per mitjà de la paraula.
- Convertir l'educador en un investigador, en un observador sistemàtic que observa, interpreta, interioritza, evoluciona i canvia la seva pràctica.

El temps i el moment de l'observació serà decidit pel mestre-observador en funció de les conductes concretes que vulgui observar, donat que hi ha molts ítems a considerar. El mestre s'organitzarà per triar el moment més adient per a fixar-se en aquella actuació que li interessa observar.

Segons el fenomen que es vulgui estudiar podrà decidir si observa en un moment curt i concret o durant un dia i intentar captar allò que busca.

Nosaltres proposem que es llegeixi bé la pauta i que s'intenti omplir una primera vegada pensant en el nen que ha decidit observar; de tots els dubtes i incerteses que li sorgeixin, es prepari un pla per a poder anar cercant, incitant, escoltant i així poder tornar a omplir els diferents ítems passats uns tres mesos. És per tant una pauta, un guió que l'ha d'ajudar a ordenar i a conèixer les conductes musicals del l'infant que ha decidit observar.

### 7.5.1.2. Selecció de Mostres

La mostra que ens hem plantejat segueix els següents paràmetres :

- Mostreig de temps: al voltant de tres mesos, ponent-se repetir al cap de tres mesos o a final de curs.
- Mostreig de subjecte: en principi es proposa l'observació rigorosa sobre un únic subjecte, amb la intenció que el fet de fixar-se en els comportaments d'un encomani i encamini la mirada cap als altres, potser de manera més flexible i menys rígida.
- Mostreig de situacions: Es proposa observar en totes aquelles situacions en que les conductes que ens interessa conèixer puguin esdevenir, intentant captar moments espontanis i altres d'incitats.

### 7.5.1.3. Característiques de la Pauta

La pauta elaborada es pot considerar sistematitzada pel què respon a les característiques que li atribueix Anguera (1988) i que recull i selecciona Padilla (2002):

- És específica i curosament definida, el que permet que l'observador pugui determinar amb anticipació les categories a observar.
- El tipus de dades a recollir també es fixa prèviament.
- Generalment és quantificable.

En aquesta modalitat d'observació es delimiten i s'especifiquen, amb anterioritat, les conductes o esdeveniments que seran observats, consisteix bàsicament en posar atenció als fets i a les conductes prèviament definides, registrant la seva aparició, la seva freqüència, durada, intensitat, intencionalitat i en principi caldria obviar qualsevol altre incident que no hagi sigut considerat de manera prèvia, però nosaltres hem volgut oferir la possibilitat d'obrir l'observació i donar l'oportunitat de recollir altres fets que ni tan sols s'han considerat, deixant-nos sorprendre per la capacitat dels infants.



La pauta que presentem podria considerar-se una eina inclosa en el grup genèric de registres conegut com a *sistemes de categories*, que Anguera (1991:116) descriu com “la construcció d’una espècie de bastida que proporcioni suport i cobertura a aquelles conductes que, mitjançant la corresponent operació de filtrat, són considerades rellevants d’acord amb els objectius de la investigació, i tot ell amb el màxim de flexibilitat que possibiliti l’adaptació al flux de conducta tal qual transcorre i a la situació i context que s’inscriu”. Aquest registre és qualificat de sistematitzat o tancat, però en el nostre cas, hem construït una eina mixta que ens permeti documentar-nos al màxim, deixant un espai per a l’observació oberta, amb la utilització d’altres registres.

En l’instrument elaborat hi ha fenòmens directament observables on l’observador enuncia allò que veu o entén sense preocupar-se del significat que el fet comporta (*pica a terra, sacseja, canta...*) i altres que requereixen un major nivell d’inferència, on l’observador pot enunciar intencions, motius, sentiments, és a dir, atribueix significats als fenòmens que observa (*es mostra sensible*). Hi ha observacions de *conductes molars* (àmplies i generals, integradores i que comprenen diferents respostes del subjecte de manera global, arribant a elles a través de l’abstracció) i altres de *moleculares* (específiques i concretes i que es refereixen a la descripció d’atributs observables); tot i que la majoria són moleculares i directament observables.

Per a preparar un *sistema de categories*, ens hem basat en el plantejament teòric explicitat en la primera part d’aquest treball que ens ha permès estructurar de manera conceptual les conductes a observar.

M.T. Padilla (2002), sintetitza les feines associades a la construcció d’un *sistema de categories*:

- Finalitat de l’observació.
- Marc teòric-conceptual de referència.
- Definició de l’objecte d’observació.
- Definir les categories incloses dintre del sistema.
- Preparar el full pel registre.

En la nostra pauta hem utilitzat també una escala d'estimació de descripció verbal amb una apreciació de freqüència: ho fa sempre/ ho fa sovint/ ho fa poc/ no ho fa/ no sé si ho fa.

Hem cercat aquest tipus d'observació per facilitar la feina de l'observador, tot i així, com ja hem anunciat, hem volgut deixar espais per a observacions obertes, no sistematitzades. També, com ja hem comentat, hem ofert la possibilitat d'utilitzar registres personals, com ara notes de camp, o registres tecnològics que ens semblen molt importants pel que tenen de documentació sonora i visual de cara a poder analitzar, compartir i valorar conductes que han pogut passar desapercebudes en l'observació directa. Aquest tipus de registres són encara difícils d'aconseguir, les educadores i educadors de les llars d'infants estan molt acostumats a fer fotografies, però gens a utilitzar gravadores de so ni d'imatge. La utilització d'enregistradores digitals poden ajudar-nos a començar a recollir documentació sonores i a poder-la guardar de manera fàcil en CD amb la utilització de l'ordinador.

Tots els biaixos que poden afectar a una observació com la que es proposa ens semblen poc importants a considerar donat que el nostre objectiu és ajudar a l'adult a observar, mirar, escoltar, comprendre i valorar tot allò que els infants ens proposen, no tant en fer un estudi exhaustiu sobre capacitats o mancances dels nens en un moment determinat de la seva vida.

Les educadores i educadors que es veuen com a orientadors i facilitadors són els que fàcilment voldran i valoraran l'observació com a eina de coneixement i construcció.

Volem amb aquestes observacions que l'adult pugui contextualitzar allò que fa i troba l'infant, volem conèixer les seves experiències concretes, les seves capacitats reals, les seves teories, els seus sentiments, sense la intenció de classificar o mesurar en un moment donat o edat concreta per arribar a models més o menys universals. És per això que finalment ens hem decidit per una pauta única i no dividida per segments temporals, per no caure en preclassificacions, o pressuposicions del que poden o no poden fer els nens en un moment determinat.

Es podria definir com la funció de “*guiar des del darrera*” contraposada a “*dirigir des de davant*”, l'adult ha de crear l'ambient, donar-li objectes, mostrar-li, si és necessari, *com* es fa, però no ha d'indicar *què* ha de fer (Goldschmied,1998). L'infant sap decidir tot sol segons els estímuls rebuts i l'observació ens ha de servir per a desenvolupar la capacitat i l'habilitat de cada infant, per a conèixer i valorar allò que l'infant fa. Els infants necessiten de la resposta de l'adult, ell mostra el seus descobriments, i vol obtenir aprovació, resposta, desitja l'encoratjament de l'adult i avançar en la seva construcció, i l'adult no pot valorar ni guiar sinó és conscient de la importància de les accions dels infants. La pauta d'observació que s'ha ofert als mestres per a l'observació és la sisena versió<sup>29</sup>.

#### 7.5.2. Els Qüestionaris

Tant per a recollir l'opinió dels mestres sobre la utilitat de la pauta com per saber el perfil de mestre que havia participat en la recerca vam idear dos qüestionaris.

Sempre vam intentar que les preguntes fossin clares i concises. Amb tot, la prova pilot ens va fer un retorn (que podeu veure en l'apartat 8.2) que vam tenir molt en compte alhora de refer algunes premisses de cara a que esdevinguessin més clares.

Els objectius dels dos qüestionaris que plantegem són ben clars; en un cas esdevé un inventari del perfil del mestre que ha fet les observacions i en el segon recull la seva opinió i valoració de la pauta i de l'experiència en general de focalitzar una observació sobre les conductes musicals dels infants.

---

<sup>29</sup> Heu pogut seguir tot el procés l'apartat 7.3.2.2.

### 7.5.2.1. El Perfil del Mestre

Per definir el constructe d'aquests qüestionaris vam plantejar-nos què era el que ens calia saber del mestre que intervindria en la recerca.

Volíem tenir dades concretes sobre el coneixement i experiència en dos temes: els infants i la música. Vam així formular algunes preguntes per a definir els indicadors. Un cop triades les preguntes es va demanar la revisió d'un especialista i es va passar als mestres triats per a la prova pilot, d'on en va sortir la versió definitiva.

El qüestionari està compost per cinc preguntes tancades constituïdes per un enunciat i respostes de múltiple estimació.

La primera fa referència a l'edat de les mestres i/o educadores (des dels 18 anys fins a més de 50), i vam dividir les respostes en 4 franges: de 18 a 25/ de 26 a 35/ de 36 a 50/ i més de 50. Aquesta primera pregunta es relaciona amb la tercera on es demana els anys d'experiència professional. També les respostes són quatre: el primer any/ de 2 a 5 anys/ de 6 a 10/ i més de 10. D'aquesta manera trobàvem els experts i els principiants en les franges extremes, i els novells i els de més experiència en les franges mitges.

Volíem saber, a més de l'experiència professional, el nivell d'estudis, en aquest cas hem tingut en compte la FP de plans d'estudis anteriors, els Cicles Formatius més recents, les Diplomatures, les Llicenciatures i encara un apartat amb altres ( on poden especificar si volen altre tipus de formació).

Per avaluar el coneixement musical hem distingit els que són pròpiament estudis de música, dels cursos o cursets de didàctica musical.

Amb aquestes cinc qüestions ens semblava que teníem un perfil prou acurat per als nostres propòsits.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Aquests qüestionaris es poden consultar a l'annex 13, apartat 13.6

### 7.5.2.2. Qüestionari per a la valoració de la Pauta d'Observació

El qüestionari consta de deu categories amb una escala d'estimació descriptiva de quatre rangs: Molt/Bastant/Poc/Gens. Les categories estan dividides en tres grups corresponents a objectius concrets: les quatre primeres tenen a veure amb la morfologia de la pauta:

1. Sobre el llenguatge utilitzat.
2. Sobre el nombre d'ítem.
3. Sobre l'organització dels ítem.
4. Una apreciació general.

Les quatre següents cerquen trobar possibles canvis que pot provocar l'ús de la pauta:

5. Sobre el concepte de la música a l'escola.
6. Sobre la mirada de l'adult envers el fet sonor.
7. Sobre la mirada de l'adult envers l'infant.
8. Sobre la pràctica professional.

I les dues darreres de caràcter general:

9. Adequació a l'edat.
10. Sobre les possibles aportacions al coneixement de les conductes musicals dels infants.

Aquesta graella va estar molt pensada i va tenir diverses versions perquè es busca una informació puntal de la nostra recerca, que triangulada amb les entrevistes ens ha de donar dades importants per a poder validar la pauta d'observació.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Podeu veure un exemple del qüestionari a l'annex

### 7.5.3. L'entrevista

Entre els mètodes qualitius de recerca es considera que l'entrevista és un dels més potents i reveladors (McCracken, 1988) perquè permet entrar en la perspectiva de l'altra persona, i d'aquesta manera assumir-la com a significativa, coneixedora i susceptible de ser explicada (Patton, 2003).

Les entrevistes requereixen un mínim grau de cooperació en la interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat amb l'objectiu d'obtenir informació vàlida (Sauquet, 2000), però també se les considera amb limitacions si s'utilitzen com a única manera de recollida de dades (McCracken, 1988) atès que no sempre capturen totes les dades relacionades amb el tema d'estudi (Sauquet, 2000).

Segons el grau de la seva estructuració les entrevistes es divideixen en tres tipus (Peñate, 1993; Patton, 2003):

- *Entrevistes estructurades o tancades:* el text i la seqüència de les preguntes està prefixat. En alguns casos també fins i tot les respostes que ha de donar l'entrevistat i la situació de l'entrevista. Les preguntes estan acuradament expressades amb la finalitat de garantir que tots els entrevistats són sotmesos a les mateixes preguntes, de la mateixa manera i el mateix ordre (Patton, 2003).
- *Entrevistes semiestructurades:* S'elabora una guia en la que es determinen els aspectes que s'hi ha de tractar. És més flexible perquè no pressuposa un ordre específic. També permet entrevistes a diverses persones de la manera més sistemàtica i extensa, delimitant anticipadament les qüestions a explorar (Patton, 2003). Hi ha qui considera la semiestructurada aquella que consta de preguntes obertes i una seqüència prefixada (Padilla, 2002).
- *Entrevistes no estructurades o obertes:* No hi ha preguntes ni esquema que marquin el rumb (tot i que pot haver-hi un esquema implícit). Es basen en la generació espontània de preguntes en el decurs de la conversa. Ofereix la màxima flexibilitat. La seva limitació principal és que requereix una gran quantitat de temps

per recollir d'una manera sistemàtica la informació obtinguda (Patton, 2003).

L'entrevista ha sigut una tècnica molt utilitzada en la present investigació. El retorn del panel d'experts es va fer a partir d'una entrevista personal de caràcter molt obert, on bàsicament es preguntava i es discutia sobre la claredat del que es demanava als mestres, el tipus d'observació que es pretenia, i els elements apropiats o no que es poguessin trobar, també les absències que es poguessin detectar.

Un dels problemes de les entrevistes és que si no es poden enregistrar, la fidelitat de la recollida es fa difícil, els apunts presos enmig de la conversa no sempre poden copsar matisos que amb l'enregistrament es poden tenir en compte.

També hem utilitzat l'entrevista com a suport al qüestionari avaluatiu. Amb cada mestre a qui se li va demanar la col·laboració, es van fer dues trobades personals, l'una al començament per explicar el projecte, portar en mà la carpeta i comentar el material que s'hi trobava, i l'altra al final per poder valorar el procés.

Totes han sigut entrevistes semiestructurades, és a dir sense preguntes tancades però amb un esquema que dirigia el rumb de la trobada. En totes es va intentar l'enregistrament, però no sempre va ser possible bàsicament per problemes tècnics. Després es van transcriure i posteriorment s'han codificat. El temps destinat ha variat molt en funció de si eren individuals o múltiples i de la particularitat de cada entrevistat.<sup>32</sup>

#### 7.5.4. La Carpeta

La majoria d'aquests instruments han quedat recollits en la carpeta que se'ls lliurava als mestres participants en la primera trobada un cop acceptada la col·laboració.

A la carpeta hi havia un primer full amb l'índex del material que trobarien, un segon full amb una carta de presentació on a més es demanava l'acceptació signada a col·laborar en el treball d'investigació i on oferia les meves dades

---

<sup>32</sup> La transcripció de les entrevistes es troba a l'annex i 14 la codificació en l'annex 15.

(telèfons i correu electrònic) per a que es poguessin posar en contacte amb mi per a qualsevol dubte que els sorgís.

A continuació s'adjuntaven cinc fulls intitulats: *Justificació als ítems i blocs de la pauta d'observació dels comportaments musicals per a infants de 0-3 anys. El perquè de cada pregunta, què intentem amb aquest qüestionari, com i què recollim.* Aquest document pretén clarificar i aportar informació a cada un dels ítems de la pauta.

Encara un full més de notes prèvies a la utilització de la pauta i a continuació dos jocs de les pautes per a poder omplir les observacions en dos temps diferenciats.

Per acabar es troben els dos qüestionaris: l'enquesta del perfil personal i el qüestionari valoratiu de la pauta d'observació.<sup>33</sup>

**Eines utilitzades per a respondre als objectius proposats**

Mètodes i tècniques Objectius del treball de camp	Anàlisi de contingut	Entrevistes		Qüestionari valoratiu		Pauta per a l'observació de les conductes musicals en infants 0-3
		experts	mestres afectats	experts	mestres afectats	
Aprofundir en les conductes musicals dels infants	X		X			X
Confeccionar i validar una pauta	X	X	X	X	X	X
Estimar els canvis que s'han produït en l'educador a partir de l'ús de la pauta d'observació, de la seva anàlisi i la seva valoració			X		X	

Quadre 7.5.1.

<sup>33</sup> Podeu veure un exemple de tots aquests documents a l'annex. 13, apartats 13.6 i 13.7



## 8. PROCÉS D'ANÀLISI



---

## 8. PROCÉS D'ANÀLISI

---

*“Només una inquietud pedagògica constant,  
un esperit d'investigació, però també un desig d'innovació  
permetrà no quedar-se en l'immobilisme i l'esterilitat”  
(Berbaum, 1971.)*

L'anàlisi comença amb la recollida de les primeres dades i continua durant tot el procés. En aquesta primera fase analitzarem i treurem unes primeres conclusions de les avaluacions del panel d'experts i de la prova pilot per a modificar i reestructurar de cara a poder continuar amb el treball de camp pròpiament dit.

### 8.1. TRACTAMENT DE LES DADES OBTINGUDES EN EL PANEL D'EXPERTS

Aquesta primera fase consta de dues proves, la valoració d'uns experts i la prova pilot en el sí de tres escoles bressol municipals de la ciutat de Barcelona.

#### 8.1.1. Catalogació de les aportacions rebudes

##### *Entrevistes amb el panel d'experts*

De les entrevistes mantingudes amb els **experts** seleccionats per a fer la valoració de la proposta es van recollir unes dades que vam catalogar segons el tema que tractaven. Com que les entrevistes van tenir un caràcter molt obert, la catalogació es va fer després de la transcripció.<sup>34</sup> Aquestes valoracions estan fetes sobre la 3a versió de la pauta d'observació.<sup>35</sup>

Hem fet quatre categories, en la primera hi trobem les reflexions més específiques als ítems proposats a la pauta, en la segona les demandes

---

<sup>34</sup> En el punt 6.11.4 hem desenvolupat de manera més extensa el tema de la catalogació

<sup>35</sup> Podeu consultar-la a l'annex 7

d'aclariments, la tercera les absències detectades i la darrera les qüestions més generals.

#### 1. QÜESTIONS ESPECÍFIQUES DELS ÍTEM PROPOSATS

- Agrupar les caselles que tinguin una unitat i que no s'entenguin per elles soles sinó que tinguin a veure amb les anteriors. Per ex. *Prova i realitza les tasques...../S'ha d'animar a fer-ho/Necessita ajuda sovint.*
- Qüestionar-se si en un mateix ítem es poden donar dues o més incidències. Per ex. *Fa moviments durs i bruscs/es mostra observador i receptiu.*
- Algunes frases no s'entenen o bé són ambigües, cal que d'alguna manera es faci explícit el que es demana. *S'ha d'animar a fer-ho/Expressa les seves emocions ( quines?, com?...).*
- Alguns ítems són massa generals. Per ex. *Té iniciativa (en relació a..., quan?...).*
- Diferenciar ítems que estan a la mateixa premissa. Per ex. *Crida/Parloteja/Balbucejaja.*
- No donar res per entès. *Gesticula mentre ho fa (el què?).*
- Separar els ítems que comporten dues accions diferenciades. Per ex. *Assenyala algunes parts dels seu cos. N'anomena algunes animat....*
- Algunes faltes de mecanografia. *Participa en activitats sonores i musicals col·lectiva.*
- A la pauta 2-3 anys hi ha massa repetició: *Es mostra sensible/Es mostra sensible/ Es mostra sensible.*

## 2. ALGUNS ACLARIMENTS

- No queda clar *Fer cantarella de bebè*.
- Què vol dir es mostra *sensible*?
- Com expressa les seves emocions (es mou, riu, plora...).
- Què vol dir hi ha simbolització?

## 3. ALGUNES ABSÈNCIES

- No apareix és capaç de concentrar-se.
- No es recull els objectes que prefereix.
- Com recollim els moments de contemplació?
- En el grup 1-2 i 2-3 es podria afegir *S'adapta a l'afinació de la mestra*.
- A la pauta 2-3 es troba a faltar *Recorda les cançons que ha après/ Identifica el caràcter de la música*.

## 4. QÜESTIONS D'ÀMBIT MÉS GENERALS

- Numerar les caselles per a facilitar-ne la posterior anàlisi.
- Potser canviar l'escala *plaer/molèstia* per *plaer/displaer*.
- Repensar-se la sentència actituds motrius (són actituds o conductes?), *potser deixar les actituds per qüestions més afectives, de valors, ètica*.
- Proposta de canviar el valor del qüestionari: *molt/bastant/poc/gens* per *ho fa/no ho fa/ a vegades/no ho sé*.
- Deixar una casella en blanc per a una possible resposta oberta.
- Potser més que una pauta d'observació, podria considerar-se un qüestionari valoratiu.
- Alguns ítem semblen repetits en diferents blocs, té algun sentir?
- La primera franja d'edat és massa àmplia, o bé es subdivideix com a mínim en dos períodes o es ceneix de 6 a 12 mesos.

- Es fa evident la necessitat d'adjuntar una informació més detallada del que es vol dir en cada ítem.
- S'apunta la possibilitat de proposar-se unes fites i ordenar-les de més elementals a més complexes i veure a quina edat es van assolint. Per tant amb una sola pauta n'hi hauria prou (això demana un replantejament de la forma.
- Es podria aconseguir una escala del desenvolupament psicomotriu com la de l'estudi *Llevant* (Fernández-Álvarez, 1983)
- La darrera graella no acaba de relacionar-se i té un ítem molt diferent als altres . *Respon a les nostres propostes.*
- Pocs han fet comentaris del full que s'explicitava com organitzar els resultats de les observacions.

Dels tres experts que no es va rebre resposta se'ls va recordar el valor de la seva opinió, però no va ser possible esperar més temps doncs la reelaboració de la pauta i el treball de camp havia de començar.

Per tal de no fer-ne una anàlisi massa subjectiva i assegurar-ne el rigor, un cop classificada i avaluada la informació recollida, vam fer una nova comprovació amb alguns dels participants.

#### *La primera prova pilot (prèvia)*

També es van passar aquestes versions de la pauta a tres escoles d'educació infantil 0-3 a tall de **prova pilot**, Se'ls va demanar de fer una observació i una valoració de la informació i idees que els proporcionaven la quantitat d'ítems que se'ls oferia.

Totes les mestres informants han estat d'acord en que les pautes les han ajudat a tenir una mirada sobre els comportaments musicals dels infants més oberta i valuosa. També en l'intent d'observar i recollir les incidències sonores dels nens, elles han acurat la seva escolta, han obert les orelles a tot el paisatge sonor de la seva escola. Aquest resultat ens va permetre constatar que la pauta podia ajustar-se i donar resposta als nostres propòsits.

### 8.1.2. Anàlisi i discussió de les dades

Després d'haver elaborat i reelaborat tres vegades les pautes i d'haver-ne analitzat les dades recollides de l'intercanvi amb les expertes i les mestres entrevistades podem anunciar algunes conclusions d'aquesta primera valoració.

Sobre les aportacions recollides a la **1a categoria** *Qüestions específiques dels ítem proposats* en vam fer la següent reflexió:

- Cal revisar a fons les premisses cercant unitat i evitar les repeticions, alhora separar en diferents frases les propostes que inclouen més d'una acció.
- Assegurar-se de què no hi ha qüestions ambigües i en tot cas aclarir-les d'alguna manera sense donar res per entès.

D'aquestes reflexions se'n deriven dues conclusions:

- Cal adjuntar a les pautes un document on hi hagi una llegenda dels termes utilitzats i una guia d'utilització més clara. També es pot dissenyar una sessió de formació per a les persones que vulguin utilitzar-la.
- És necessari fer una nova revisió de la tercera versió i subdividir els ítems d'accions múltiples, així com reformular-ne alguns d'altres per a que resultin més clars i evidents.

De la **2a categoria** *Alguns aclariments* cal tenir en compte aquelles paraules que s'ha considerat no eren prou clares o que poden crear dubte. Queda recollit en la segona conclusió.

La **3a categoria** anomenada *Les absències* ens ha fet reflexionar força sobre el paper contemplatiu dels infants, així com la capacitat de recordar i concentrar-se.

- Tenir en compte aquests suggeriments va comportar afegir alguns ítems en la nova versió.

**La darrera categoria** *Qüestions d'àmbit més generals*, que ha acabat essent un calaix de sastre, té moltes mencions que van aportar grans canvis. Valorem especialment els que fan referència a la posterior anàlisi, com per exemple numerar les caselles. També l'opció de deixar espais en blanc per a observacions no pautades. Ja en aquestes primeres entrevistes ens vam qüestionar les diferències entre actituds, comportaments i conductes, un tema que ens ha portat a controvèrsies i finalment a haver de definir-nos.<sup>36</sup>

Dues aportacions, que anaven en línies diferenciades, eren per una banda l'opinió que la pauta de la primera franja d'edat era massa àmplia i suggerien cenyir-la una mica més, i per l'altra banda es proposava la possibilitat d'establir unes fites i ordenar-les de més elementals a més complexes i d'aquesta manera amb una sola pauta n'hi hauria prou. Decidir-nos va ser difícil, però finalment ens vam decantar per la segona recolzant-nos en la idea de no voler posar límits per cap banda i observar cada infant independentment de l'edat que tingui, essent conscients que hi haurà accions que no es poden fer en segons quines edats i altres que queden superades per la gran majoria d'infants en edats determinades.

També ens va aportar elements de reflexió i decisió final, la proposta de canviar la valoració de les respostes. Vam acollir la idea que calia explicar el que es pretenia i aclarir alguns dels punts confeccionant el document "*Justificació als ítem i blocs de la pauta d'observació dels comportaments musicals per a infants de 0-3 anys. El perquè de cada pregunta, què intentem amb aquest qüestionari, com i què recollim*".

37

---

<sup>36</sup> veure l'apartat 2.2

<sup>37</sup> Podeu consultar a l'annex 13, apartat 13.3



El fet de què les mestres valoressin canvis en la seva mirada ens va fer adonar de la falta d'un qüestionari valoratiu sobre aquest impacte.

De totes aquestes reflexions s'apunten algunes conclusions més:

- Sobre la fórmula de valoració ens vam inclinar finalment per una solució mixta entre la primera versió de (*molt/bastant/poc/gens*) i la proposada per l'experta (*Ho fa/ a vegades/ no ho fa/ no ho sé*), per la solució definitiva (*ho fa sempre/ho fa sovint/ho fa poc/no ho fa/ no ho sé*).
- Cal confeccionar un petit dossier on es puguin explicar i justificar tots els ítems.
- Per a saber l'impacte en l'observador caldrà elaborar un qüestionari on es pugui valorar el canvi de l'adult en la mirada davant el fet sonor i les seves propostes en el sí de la seva intervenció.
- S'ha d'acabar de perfilar un quadre per a la recollida de la informació extreta de les pautes que ens ajudi a confeccionar una seqüència del desenvolupament i el comportament musical de l'infant.

## 8.2. TRACTAMENT DE LES DADES OBTINGUDES EN LA PROVA PILOT

### 8.2.1. Catalogació de les aportacions rebudes

Entre els retorns dels experts i la versió definitiva de la pauta hi va haver un treball de reflexió i elaboració de diferents versions fins arribar a la sisena, que ja vam donar com a vàlida per a fer la prova pilot.

Es va cercar a dos educadors experts que coneixien la proposta de treballar la descoberta del so amb els infants. Dos professionals ( en aquest cas un home i una dona) amb il·lusió, engrescats, que de seguida van donar suport a la iniciativa i es van oferir per a fer la prova pilot. Un d'ells feia observacions a lactants i l'altre al grup de grans. Els vam passar una carpeta tal com s'havia imaginat que havia de ser per al treball de camp. Vam fer una primera trobada per explicitar la proposta i al cap d'un mes i mig vam tornar a trobar-nos per a fer-ne el retorn. Una conversa llarga, de caràcter obert recollida en unes notes

al diari de camp. Era ja un treball *in situ* que ens havia de donar les pistes de com aniria la recerca.

A partir de les notes de camp presses al llarg de la conversa n'hem fet la següent transcripció literal<sup>38</sup> catalogada en quatre apartats:

#### 1. COMENTARIS SOBRE ELS ÍTEM DE LA PAUTA:

##### **La pauta per lactants** (prova pilot feta en una nena de 10 mesos)

- presenta alguns problemes: ítem 1 i 2 : afegir *sorpresa*.
- A moltes respostes ens ve de gust dir: depèn del moment.
- Alguns ítems no es poden contestar.
- A vegades se'ns fa difícil saber el grau d'intencionalitat de les accions d'un infant tan petit.
- Alguna vegada he trobat a faltar *a vegades, o comença*.

##### **La pauta pels grans** (prova pilot feta en un nen de 2 anys 10 mesos):

- Ítems 1 i 2 afegir *curiositat*.
- Ítems 34, 35, 38, 47, 48, 49, 57, 58, 59, no s'entenen ni amb el recolzament de la justificació dels ítem.
- Hi ha observacions que poden fer dubtar alhora d'omplir perquè són accions de nens més petits.

#### 2. OBSERVACIONS QUE HAN FET I QUE HAN TROBAT A FALTAR:

- Reconeix l'inici i el final d'un fragment musical.
- Aprèn molt ràpidament una cançó, sense necessitat de gaires repeticions.
- Marca els ritmes, encara que siguin complicats.
- Organitza i dinamitza el racó amb la seva intervenció, tant proposant cançons com amb acompanyament amb instruments.
- Va a buscar instruments quan l'adult canta una cançó.

---

<sup>38</sup> Volem remarcar que les frases aquí transcrites són literals tal com es van recollir a l'entrevista, ells mateixos canviaven a vegades el singular i el plural, la valoració més impersonal amb la més personal.

## 3. COMENTARIS GENERALS:

- Potser estaria bé fer un encapçalament advertint que hi ha algun ítem que potser no el podrem omplir per l'edat del nen observat sigui per gran o per petit.
- Advertir de la necessitat d'omplir dues pautes en una distància de 3 o 4 mesos.
- També cal dir que algunes observacions necessiten d'una actuació del mestre, d'una provocació, d'una interacció, d'un oferiment, d'un model.
- Valorem de manera positiva que a cada escola fossin almenys dues persones que observessin per a poder intercanviar opinions i visions sobre la recerca.

## 4. COMENTARIS AL PERFIL DEL MESTRE I A LA VALORACIÓ DE LA PAUTA:

- A cursos de didàctica musical ser més precisos: Cap/ entre 1 i 3/ de 3 a 5/més de 5 ( en la primera versió s'apuntaven només tres respostes: Cap/ Algun/ Molts).
- La qüestió 6,7, i 8 serien més interessants fer-les de manera impersonal per no interpel·lar de manera tan directa: *La utilització d'aquesta pauta creus que pot canviar la mirada de l'adult envers el fet sonor?* (en la primera versió es deia: *La utilització d'aquesta pauta ha implicat canvis en la teva mirada envers el fet sonor*).

## 8.2.2. Anàlisi i discussió de dades

Tenir en compte les apreciacions recollides en l'entrevista, va suposar haver de revisar la 6a versió perfilant alguns ítems i afegint-ne algun.

Sobre els comentaris recollits al **1r apartat** *Comentaris sobre els ítem de la pauta*:

- Vam acceptar afegir *sorpresa*, entenent que és una reacció molt natural i espontània davant de fets nous o desconeguts.
- Vam reflexionar sobre la dificultat d'assegurar que hi ha respostes que es donen sempre, i que veuen condicionades pel moment, així com determinar el grau d'intencionalitat de les accions dels més petits. No vam afegir cap canvi en aquest sentit, pensant que ja és prou enriquidor que sorgeixin dubtes i incerteses que puguin estimular a l'adult a no fer avaluacions precipitades i categòriques.
- Vam afegir també *curiositat*, doncs ens va semblar una actitud molt interessant a tenir en compte, i que es troba en la majoria dels infants quan són en un entorn ric i suggerent.
- Vam revisar les explicacions als ítems que no els van quedar clars, i vam afegir un comentari a les prèvies per aclarir que potser hi havia conductes que ja podien ser superades pel nivell de maduresa de l'infant.

**Sobre el 2n apartat:**

- Vam afegir conductes observades a la prova pilot, i que no es recollien a la pauta.

**Del 3r apartat:**

- Valorem totes les aportacions fetes i les hem tingut en compte, especialment el fet que a cada escola hi haguessin dos observadors per a l'intercanvi i la discussió.

**Del 4t apartat:**

- Vam fixar una escala de quatre respostes en la formació didàctica musical dels mestres.
- I vam modificar la darrera pregunta de l'enquesta sobre el perfil del mestre, considerant com a més prudent plantejar-la de manera impersonal per aconseguir una impressió més generalitzada i que el mestre no es pogués sentir interpel·lat en el seu quefer quotidià.

### 8.3. TRACTAMENT DE LES DADES OBTINGUDES EN ELS QÜESTIONARIS

Tal com hem explicat en l'apartat 7.5.2 sobre els qüestionaris, vam passar-ne dos, un més en clau d'enquesta per a acotar el perfil del mestre que col·laborava, i l'altre molt més important i decisiu sobre la valoració del treball de camp i de la investigació feta per cada una d'elles.

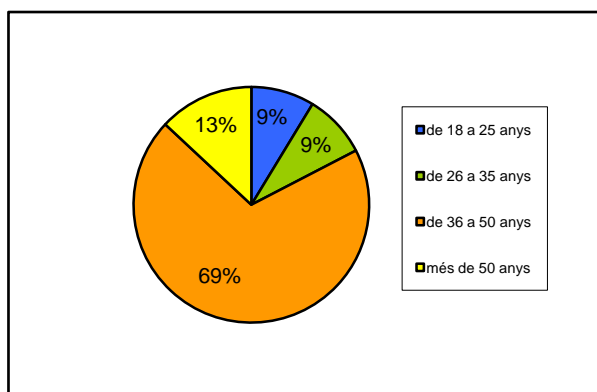
#### 8.3.1. Perfil del mestre. Anàlisi i Discussió

Les educadores participants van ser 23, i tal com hem justificat (veure punt 7.5.2.1.) se'ls va passar cinc preguntes que han quedat resoltes de la següent manera<sup>39</sup>:

##### 1. Franja d'edat

de 18 a 25 anys	2
de 26 a 35 anys	2
de 36 a 50 anys	16
més de 50 anys	3

Gràfic 1



La majoria de les participants estan en la franja dels 36 als 50 anys. La mostra no va estar pensada ni demanada de manera especial per a que fos més equànime. El fet de demanar una col·laboració

voluntària en un col·lectiu que coneixia va fer que l'edat de les participants estigués d'acord amb les educadores de més experiència i que a més, és el més nombrós en els equips de les escoles bressol actuals.

<sup>39</sup> Podeu consultar l'enquesta a l'annex 13.6

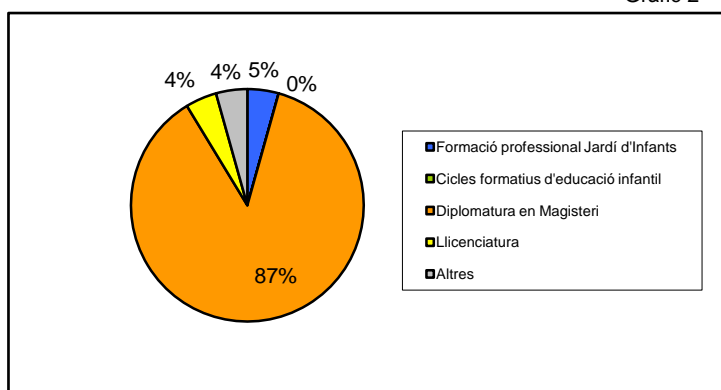
## 2. Estudis

(marqueu-los tots, si us plau, en cas de tenir més d'una titulació)

Formació professional Jardí d'Infants	1+ (2)
Cicles Formatius d'Educació Infantil	(2)
Diplomatura en Magisteri	20
Llicenciatura	1+(1)
Altres	1 (idoneïtat) + (1)

Hem posat entre parèntesi les titulacions dobles

Gràfic 2



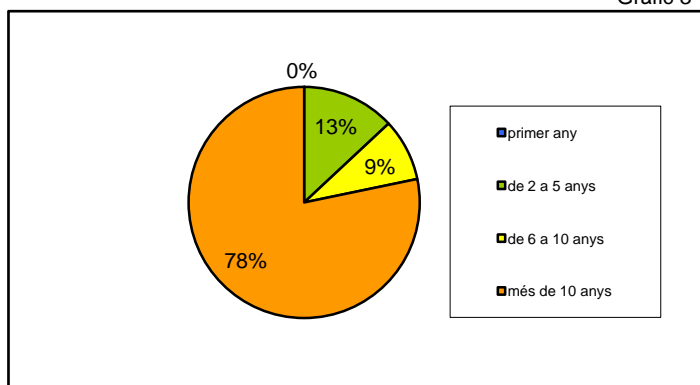
De les 23 participants, 20 són diplomades en magisteri, una és llicenciada, una ve de la Formació Professional, i una del curs d'idoneïtat. De les 20 mestres, dues

tenen la Formació Professional de Jardí d'Infants, una és tècnic de grau mitjà en educació infantil i una és a més llicenciada.

## 3. Anys d'experiència professional

Primer any	0
de 2 a 5 anys	3
De 6 a 10 anys	2
més de 10 anys	18

Gràfic 3

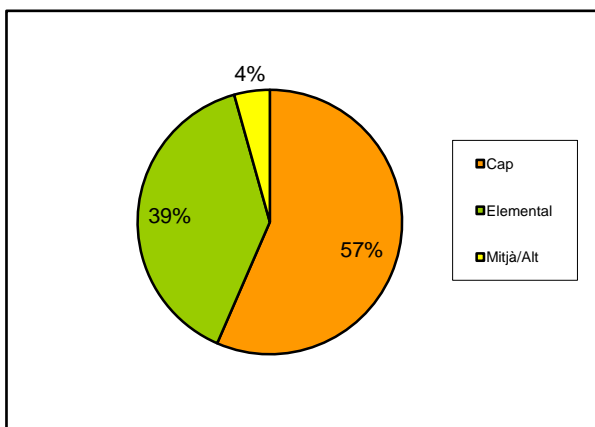


Relacionada amb la dada anterior, la majoria de les mestres són expertes en l'educació dels infants d'escola bressol amb més de deu anys d'experiència.

#### 4. Estudis musicals

Cap	13
Elemental	9
Mitjà/Alt	1

Gràfic 4

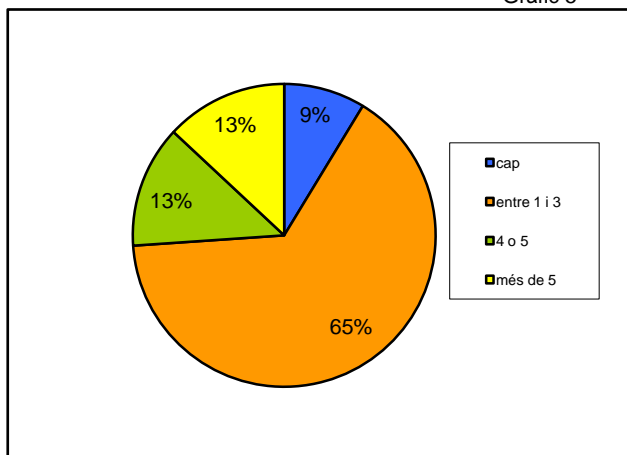


La majoria reconeixen no tenir estudis musicals específics, tot i haver estudiat magisteri on totes han cursat almenys un curs de música, però és clar que no es considera prou formació per a ser tinguda en compte com a estudis musicals.

#### 5. Cursos o cursos de didàctica musical

Cap	2
Entre 1 i 3	15
4 o 5	3
Més de 5	3

Gràfic 5



Totes han fet algun curs de didàctica musical, els que ens dibuixa un col·lectiu interessat per l'educació musical i que valora les activitats musicals en els seu projecte.

La majoria de les mestres (71,4%) col·laboradores estan en el següent perfil:

Dona entre 36 i 50 anys, amb titulació de mestra, amb més de 10 anys d'experiència professional, que no té estudis musicals, però que ha fet entre 1 i 3 cursos de didàctica musical.

### 8.3.2. Qüestionari per a la Valoració de la Pauta d'Observació de les Conductes musicals en Infants de 0-3. Anàlisi i discussió.

La valoració constava de deu qüestions relacionades amb l'ús de la pauta tal com ja hem explicat en el punt 7.5.2.2.

El qüestionari era anònim tot i que es donava juntament amb la carpeta el dia de la trobada, i moltes educadores van voler comentar-lo amb mi (per a altres recerques es podria fer nominal i d'aquesta manera es podrien crear dades per a poder analitzar si el nivell d'estudis musicals té a veure amb el tipus d'observacions fetes).

Adjuntem a continuació el buidat de les valoracions fetes i el percentatges de respostes.

#### 1. El llenguatge utilitzat és prou clar

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	4	17%
Bastant	19	83%
Poc	0	0%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%

#### 2. El nombre d'ítems a omplir és massa elevat

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	1 (*)	4%
Bastant	9	39%
Suficient	12	53%
Gens	0	0%
No contesta	1	4%

(\*) va escriure que era massa repetitiu

#### 3. La separació en tres blocs ajuda a clarificar allò que es demana.

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	5	22%
Bastant	16	69%
Poc	2	9%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%



4. En general ha estat fàcil omplir les respostes a les observacions proposades.

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	4	17%
Bastant	16	70%
Poc	3 (*)	13%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%

(\*) una comentava que era molt llarga i en el ítem 2 ha contestat que el nombre d'ítems era bastant elevat.

5. Tenir en compte tots els elements que es demanen a la pauta i poder tenir-ne una opinió sobre l'infant observat creus que pot obrir noves perspectives sobre el concepte de música.

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	8	35%
Bastant	14	61%
Poc	1	4%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%

6. Creus que la utilització d'aquesta pauta pot canviar la mirada de l'adult envers el fet sonor?

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	8	35%
Bastant	15	65%
Poc	0	0%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%

7. Et sembla que la utilització d'aquesta pauta pot implicar canvis en la mirada dels adults envers l'infant?

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	8	35%
Bastant	13	57%
Poc	0	0%
Gens	1 (*)	4%
No contesta	1	4%

(\*) comentat a bastament a l'entrevista

8. Creus que la utilització d'aquesta pauta pot implicar canvis en la interacció infant/adult, i per tant pot ajudar a millorar la pràctica professional?

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	6	26%
Bastant	13	57%
Poc	1	4%
Gens	1 (*)	4%
No contesta	2	9%

(\*) comentat a bastament a l'entrevista

9. La pauta és apropiada a l'edat dels nens a que va destinada

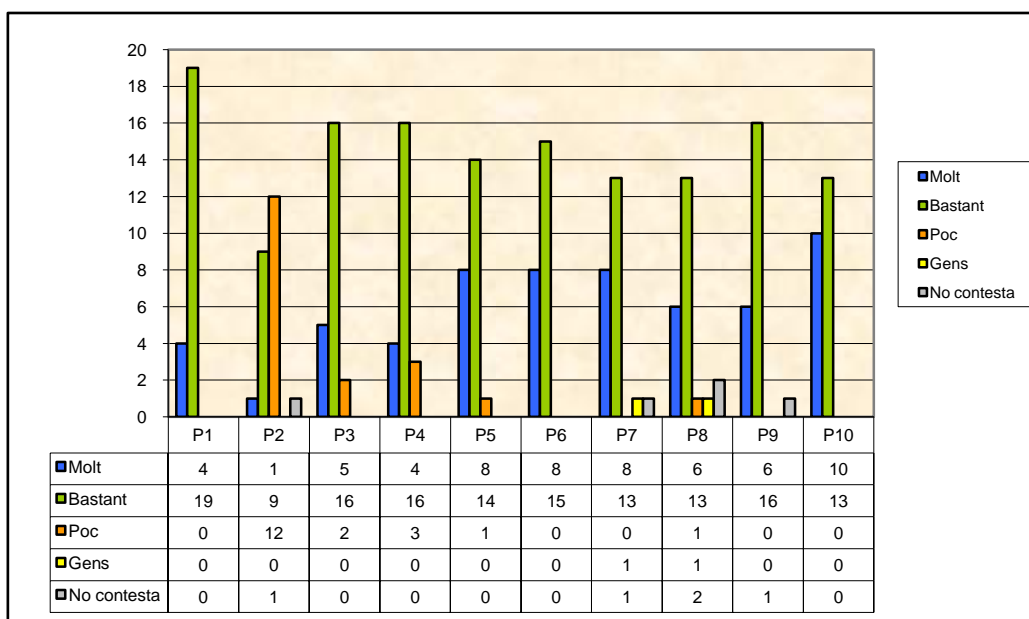
<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	6	26%
Bastant	16	70%
Poc	0	0%
Gens	0	0%
No contesta	1 (*)	4%

(\*) afegeix un comentari: potser en la franja de 0 a 1 any és difícil i/o apreciar les respostes dels infants

10. En general la pauta és una bona aportació al coneixement de les actituds i comportaments musicals dels nens de 0-3 anys

<i>grau</i>	<i>freqüència</i>	<i>percentatge</i>
Molt	10	43%
Bastant	13	57%
Poc	0	0%
Gens	0	0%
No contesta	0	0%

Adjuntem la gràfica comparativa de les deu preguntes fetes i les seves respostes. L'anàlisi i discussió de les dades es farà juntament amb el buidat de les entrevistes en la categoria de comentaris que aporten apreciacions sobre la pauta.



Gràfic 6

## 8.4. TRACTAMENT DE LES DADES OBTINGUDES EN LES ENTREVISTES. ANÀLISI I DISCUSSIÓ

### 8.4.1. Codificació i Categorització de la Informació Recollida en les Entrevistes

El concepte codificar es pren en el seu sentit més ampli per a designar el procés d'anàlisi de la informació. Codificar, significa fragmentar la informació en unitats de significat (Latorre, 2003). Per a fragmentar les entrevistes recollides hem utilitzat el criteri temàtic.

La categorització ens permet elaborar el sistema de categories que constitueix l'esquema organitzador dels conceptes presents en la informació analitzada (Latorre, 2003).

Abans de començar a recollir la informació hem definit unes categories *a priori*, que venien determinades per les preguntes que ens fèiem, i n'hem afegit unes *a posteriori* que anaven emergint a mida que s'examinava la informació. Les

categories compleixen la condició d'objectivitat (intel·ligible per a diferents codificadors) i la condició de pertinença (totes ells són rellevants en relació a l'estudi que estem fent). "El sistema de categories qualitatiu no és tan rígid com el tradicional, que ha d'acomplir una sèrie de condicions: exhaustivitat, exclusió mútua i un únic criteri classificatori. En l'anàlisi qualitativa les categories no han d'acomplir necessàriament aquestes condicions" (Latorre, 2003, pàg. 86).

#### 8.4.2. Procés de codificació i categorització

Una vegada transcrites les entrevistes<sup>40</sup>, s'han llegit tot fent-ne les primeres anotacions i poc a poc han anat emergint els temes i les idees que se'ns presenten interessants per diverses raons:

- Perquè corroboren el que s'ha contestat al qüestionari i ho matisen.
- Perquè es repeteixen en diverses ocasions i per subjectes diferents.
- Perquè posen en dubte alguna de les propostes.
- Perquè amplien informació de les observacions recollides en les pautes en forma de comentari més precís.
- Perquè fan una aportació sobre un tema en el que no s'havia pensat *a priori*.
- Perquè és nova i única.
- Pel seu especial interès

Hem anat subratllant, fragmentant i codificant amb un número per cada tema que ens semblava podia esdevenir una categoria. Un cop instaurades les hem acabat marcant amb un color cada frase o paràgraf que adjudicàvem a cada categoria.

Hem optat per vuit categories que ens semblen importants i relacionades amb l'objecte d'estudi.

---

<sup>40</sup> Poden consultar-se en l'annex 14

<p>1. Apreciacions sobre la pauta</p>	<p>Recull les consideracions de les mestres sobre la morfologia de la pauta: llargada, nombre d'ítems, adequació de les observacions, l'edat, el vocabulari... <i>Ex.: "Ho fa sempre" ho he entès com ho fa habitualment, per a mi no hi ha confusió.</i></p>
<p>2. Ajut per a les mestres</p>	<p>Aglutina comentaris que fan referència a les aportacions que la proposta ha fet a les mestres tant a nivell personal com en interacció amb els infants. <i>Ex.: Però t'ajuda, el camp de visió s'amplia,...et fixes en moltes més coses.</i></p>
<p>3. Provocació a la innovació</p>	<p>Agrupa constatacions de canvis sorgits dins de l'escola, l'aula o en la mateixa mestra. <i>Ex. A vegades fem coses de manera massa rutinària, i en canvi ha estat com una provocació a fixar-nos en altres coses.</i></p>
<p>4. Relació entre mestres</p>	<p>Inclou evidències de trobades entre mestres, comentaris grupals i reunions provocades per l'ús de la pauta. <i>Ex.: Hem fet la valoració que tu ens demanaves, però entre passadissos hi ha hagut un seguit de coses que coincidíem, aleshores vam seure i vam apuntar alguns aspectes que ens semblava interessant de traspasar-te.</i></p>
<p>5. Metacognició</p>	<p>Aplega manifestacions de processos d'introspecció al voltant de les seves capacitats, moments que s'han pogut sentir interpel·lades.... <i>Ex.: tu pretenies una mica també veure la sensibilitat nostra d'escolta.</i></p>

6. Precisió sobre casos

Recull concrecions i comentaris explícits sobre alguna observació en concret. *Ex.: Hi ha un nen que canta molt i molt i que va pujant de to fins que se'n adona i calla.*

7. Consideracions al qüestionari avaluatiu

Suma totes les preguntes, aclariments, dubtes sobre el qüestionari que valora la pauta d'observació. *Ex.: Jo ho he deixat així en blanc perquè volia parlar-ho.*

8. Noves propostes

Recull comentaris i demandes de noves propostes sorgides a partir de l'experiència de l'observació. *Ex.: Per l'any que ve ens ho hem de tornar a replantejar tot.*

Cada fragment del text que hem atorgat a cada categoria va codificat per mitjà d'un color en el text.

Els colors que hem adjudicat a cada categoria són:

1. **Apreciacions sobre la pauta**
2. **Ajut per a les mestres**
3. **Provocació d'innovacions**
4. **Relació entre mestres**
5. **Metacognició**
6. **Precisió sobre casos**
7. **Consideracions al qüestionari avaluatiu**
8. **Noves propostes**

Després del subratllat a les entrevistes transcrits hem extret les frases i comentaris i les hem reunit en els blocs de les categories que hem fixat per a poder passar a fer l'anàlisi creuant les dades amb les respostes al qüestionari avaluatiu. Aquests blocs poden ser consultats en els annexos (*annex 15*) on s'ha fet un llistat de totes les frases que feien referència a cada bloc.

#### 8.4.3. Anàlisi i discussió

Sobre la primera categoria *Apreciacions sobre la pauta*, hem creuat la informació analitzada de les preguntes 1, 2, 3 i 9 del qüestionari i les frases recollides en la categorització<sup>41</sup>.

En el qüestionari s'ha valorat el llenguatge utilitzat com apropiat (83% bastant, i 17% molt), tot i així en les entrevistes s'ha concretat alguna apreciació i s'han explicitat els valors del document "*Justificació als ítems i blocs de la pauta d'observació...*" com un ajut per entendre els ítem menys clars o més difícils d'apreciar.

Un dels elements de discussió ha estat la dificultat de respondre –*sempre*–, considerada una resposta massa definitiva. Tot i reconèixer la contundència del *sempre*, ens sembla important que hi hagi la possibilitat que hi sigui, pensant en què hi ha actuacions que van més enllà del –*sovint*–; és a dir que es dona de manera habitual, tot i tenint en compte que hi ha moments que una altra activitat o estímul el distregui o bé que un estat d'ànim diferent (malaltia, son, malestar) faci aparèixer una conducta diferent a l'esperada.

Per tant, no canviarem la paraula *sempre* de l'escala proposada, entenent que és de manera habitual (com altres educadores han llegit).

En general doncs, s'ha considerat el llenguatge com apropiat, i les consideracions recollides en les entrevistes matisen, però no són suficient contundents per a modificar els conceptes emprats.

---

<sup>41</sup> Podeu consultar totes aquestes frases a l'annex 15.

Sobre la llargada de la pauta (nombre d'ítems) s'ha considerat de manera majoritària suficient (53%), per un 39% bastant llarga i per a una sola persona llarga i repetitiva. En les entrevistes, en general, es considera correcte, que aporta elements per a l'observació i que contempla un ampli espectre.

La concreció, per a uns era ben valorada i considerada d'ajut i per altres els semblava massa tancada i repetitiva. Tot i així, hi ha hagut més comentaris favorables, que de moment no ens fan plantejar prescindir de cap ítem.

La separació en tres blocs ha estat ben puntuada en la valoració, però no se'n ha parlat gens en les entrevistes, el que ens fa pensar en que potser no és tan significativa, o bé el fet que no es preguntés de manera específica passes desapercbut.

El nivell d'adequació a l'edat ha estat ben considerat (el 70% bastant, el 26% molt), i els comentaris fets han quedat clarificats amb la lectura del full adjuntat a la carpeta de *Notes prèvies a la utilització de la pauta*.

De tot aquesta anàlisi se'n deriva un primer resultat:

La pauta quedarà tal com s'ha configurat i no s'hi faran modificacions

Sobre la segona categoria *Ajut per a les mestres*, i la tercera *Provocació a la innovació*, hem analitzat les respostes a les preguntes 5, 6 i 7 del qüestionari i els comentaris recollits a les entrevistes. Ens aporta uns resultats força interessants.

En els qüestionaris es respon entre el bastant (61%, 65%, 57%) i molt (35% en els tres casos), tant pel que fa referència al canvi de mirada de l'adult sobre el fet sonor, envers l'infant, com en la interacció i la millora professional. I, en general, els comentaris recollits apelen a l'ampliació del camp de visió, a l'ordenació, a l'atenció, la curiositat de l'adult, a la interactuació, a la consideració de conductes que havien passat desapercbudes.



D'aquesta anàlisi s'infereix que:

La utilització de la pauta és una eina d'ajut i suport.

La quarta categoria *Relació entre mestres*, ha estat un element sorgit de manera espontània, doncs no va estar buscat ni provocat d'una manera expressa i per això no es va preguntar en el qüestionari. Aquesta evidència ens delata la cultura de treball en equip existent a les escoles bressol i atorga al document una dimensió més:

La utilització de la pauta ajuda a incloure en el projecte de centre una mirada més oberta i seqüenciar unes activitats o organitzar uns espais, consensuats amb l'equip, dirigits a la descoberta del so.

En la cinquena categoria *Metacognició* hem recollit aquells comentaris que manifestaven processos d'introspecció. Valorem de manera positiva que el fet d'afrontar-se a nous reptes faci saltar dubtes i inseguretats que ens facin replantejar coneixements i estratègies, i ens empenyin a cercar formació, intercanvi i eines per avançar en la feina de cada dia. En el qüestionari ens va semblar que quedava recollit en la pregunta 1, però no es feia èmfasi especial en la reflexió de mancances personals o de consideracions específiques en aquest sentit.

D'aquestes reflexions en deduïm que:

L'organització de la mirada i la possibilitat d'ampliar l'angle de visió ens pot situar en posició d'incertesa; una actitud molt interessant en un docent perquè l'obre a la possibilitat d'aprendre, créixer i construir al costat dels infants, dels iguals i dels experts.

En la sisena categoria *Precisió sobre casos*, hem constatat, juntament amb la recollida de les observacions escrites en els espais oberts de la pauta, que les educadores van més enllà dels ítems pre-establerts i que tenen necessitat de personalitzar i concretar sobre cada infants. A més, el fet de poder parlar o

escriure sobre actuacions concretes observades d'una manera més oberta ofereix la possibilitat de fer comentaris més globals i alhora més explícits.

Ens sembla que la resposta a la pregunta 10 del qüestionari també aporta informació en aquest sentit, ja que demanava si es considerava la pauta com una bona aportació al coneixement de les actituds i comportaments musicals dels infants de 0-3 anys, i ha estat valorada en un 57% com a bastant i en un 43% com a molt.

Per tant:

Observar i valorar aspectes concrets de les conductes dels infants, provoca també la visió i la intersecció d'altres comportaments.

De la categoria setena *Consideracions al qüestionari avaluatiu*, va ser d'utilitat poder-ne parlar per a clarificar algunes de les respostes (sobretot les que no van contestar). Els dubtes sorgien en si la pauta ajudava al canvi de mirada, al coneixement de l'infant, a la interacció., (és a dir les preguntes 5, 6, 7, 8), donat que el col·lectiu era experimentat i amb formació específica.

En aquest sentit ens plantejem dues incògnites:

a) El fet d'haver fet la recerca en escoles que ja havien rebut una formació, ens ha donat, en general, un perfil d'educadora que coneix moltes de les propostes i que ja parteix d'un concepte molt ampli del que podem entendre per educació musical en aquesta etapa.

Com respondria un col·lectiu que no hagués fet formació prèvia i no conegués gaire o gens la proposta?

b) El perfil de la majoria de les mestres participants demostrava una dona amb molts anys d'experiència en l'etapa 0-3

Com ajudaria aquesta pauta d'observació a mestres novells al coneixement d'aquests infants?

Per acabar aquesta anàlisi volem fer esment als comentaris que formen part de la categoria vuitena *Noves propostes*. Ens sembla molt interessant que la participació en aquesta recerca hagi generat les ganes de continuar, i en general tothom ha valorat com a ric i suggerent haver-hi participat.

Participar en un projecte de recerca anima a la continuïtat i dóna sentit a la feina d'un col·lectiu sovint menysvalorat.

## 8.5. TRACTAMENT DE LES DADES OBTINGUDES EN LES OBSERVACIONS. ANÀLISI I DISCUSSIÓ

Per l'anàlisi de les pautes d'observació fetes per les mestres sobre els infants triats, s'ha procedit de la següent manera:

- Primer fer un inventari dels subjectes participants
- Després fer un tauler de resultats per extreure'n els percentatges.

### 8.5.1. Subjectes participants per franges d'edat

Vam classificar els subjectes en quatre franges en funció de l'edat, vam atorgar a cada nen o nena un número i un color depenent de la franja a que corresponguessin:

Mesos-18 mesos		18 mesos-24 mesos		24 mesos-36 mesos		3 anys en endavant	
1a observació	2a observació	1a observació	2a observació	1a observació	2a observació	1a observació	2a observació
1. Ona		1. Pau		1. Max		1. Albert	
10 m	11m	18 m	-	29m	30m	3a 3m	3a 4m
2.Ingrid		2. Raül		2. Xavier		2. Sergio (microcefàlia)	
13m	15m	19m	24m	26m	27m	3a 7m	3a 9m
3.Lucia				3. Cesc			
11m	15m)			24m	25m		
4.Gemma				4. Aaron			
15m	16m)			24m	25m		
5.Marta				5. Maria			
16m	19m			27m	30m		
6.Jan				6. Carlos			
7m	11m			30m	34m		
				7. Jan			
				25m	27m		
				8. Elías			
				30m	33m		
				9. Gisela			
				34m	37m		
				10. Joan			
				25m	28m		
				11. Pablo			
				35m	-		
				12. Sense nom			
				32m	36m		
				13. Guida			
				24m	29m		

Quadre 8.5.1: Classificació dels subjectes observats

Sobre un total de 23 infants, van quedar repartits de la següent manera:

De la franja –fins a 18 mesos: hi ha 5 nenes i 1 nen.

De 18 mesos a 24 mesos: 2 nens.

De 24 mesos a 36 mesos: 9 nens, 3 nenes i 1 sense identificació de sexe.

De 3 anys en endavant: 2 nens.

En alguns casos es va demanar a les escoles que fessin observacions amb nadons o infants d'un any, però en la majoria es va deixar llibertat alhora de triar el grup i l'infant a observar.

Ens adonem que:

L'edat predominant ha estat al voltant dels dos anys.

I la proporció de nens i nens no ens sembla rellevant i a més no la tenim en compte.

### 8.5.2. Percentatge de respostes als ítems observats. Anàlisi i discussió

Un cop recollides totes les graelles les vam classificar i numerar, a cada franja d'edat li vam atorgar un color i vam anar omplint les respostes de cada ítem en una taula, i vam obtenir una primera dada; saber quants infants i de quina franja d'edat responien i de quina manera a cada un d'ells.

Vam obtenir un nombre total de subjectes (sense tenir en compte l'edat) i un altre per edats. Com que l'observació es va fer en dos moments, una vegada fet el buidat de les dues observacions en vam poder fer una comparació.

Adjuntem a tall d'exemple un tros de la taula que es va confeccionar<sup>42</sup> (cada número representa un subjecte, i el color una franja d'edat).

#### Comparativa de les dues observacions

##### Descoberta d'un mateix

Reaccions, sensibilitat, atenció. Sentiments i emocions, confiança i seguretat.

1	Davant de situacions sonores agradables (sons de l'entorn, cançons, música...) manifesta	Plaer 2/3/5/6/1/2/1/3/4/5/6/7/8/9/10/12/13/1/2 Molèstia Curiositat 1/3/5/1/1/2/3/6/8/10/11/12 Sorpresa 3/4/9/1/2 Indiferència ..... <hr/> Plaer 1/2/3/4/5/6/2/1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/12/13/1/2 Molèstia Curiositat 3/5/2/1/2/3/5/10/1/ Sorpresa 1/1/ Indiferència 12/
---	--	--

<sup>42</sup> Podeu consultar la taula sencera a l'annex 16

2	Davant de situacions sonores desagradables (sons forts, persistents, continus..) manifesta	Plaer Molèstia 3/1/1/3/4/5/11/13/ Curiositat 4/6/7/8/ Sorpresa 1/2/3/1/2/1/9/10/13/1 Indiferència 5/2/12/ ..... por: 5/1/ .....espant 6/				
		Plaer 4/ Molèstia 3/1/2/1/3/5/9/13/ Curiositat 3/4/6/7/8/ Sorpresa 2/3/6/1/2/7/10/13/1/2/ Indiferència 5/ ..... por: 1/				
		<b>Ho fa sempre</b>	<b>Ho fa sovint</b>	<b>Ho fa poc</b>	<b>No ho fa</b>	<b>No ho sé</b>
3	Reacciona a diferents sons	1/1/1/3/4/ 7/9/10/11/ 1/	2/3/4/5/6/ 2/2/5/6/8/ 12/13/2/			
		1/3/6/2/1/ 2/3/4/7/8/ 9/10 1/	2/4/5/5/6/ 13/2/			

Quadre 8.5.2: Taula comparativa dels resultats de les dues observacions

A partir d'aquest buidat es van configurar les taules per a poder-ne analitzar els resultats dels percentatges observats.

Tot i que l'anàlisi de les observacions fetes no és l'objectiu d'aquesta recerca, en farem algunes reflexions conscients de què la mostra no és prou exhaustiva, i que caldria un estudi més ampli per arribar a unes respostes més empíriques.

Adjuntem les taules amb una anàlisi al final de cada bloc (recordem que vam subdividir els ítems en tres grans blocs).

1r BLOC

**Descoberta d'un mateix**

Reaccions, sensibilitat, atenció. Sentiments i emocions, confiança i seguretat.

**1. Davant de situacions sonores agradables manifesta**

**1a observació**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Plaer	4	2	11	2	19	82,61
Molèstia	0	0	0	0	0	0,00
Curiositat	3	1	8	0	12	52,17
Sorpresa	2	0	1	2	5	21,74
Indiferència	0	0	0	0	0	0,00

**2a observació**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Plaer	6	1	12	2	21	91,30
Molèstia	0	0	0	0	0	0,00
Curiositat	2	1	5	1	9	39,13
Sorpresa	0	0	1	1	2	8,70
Indiferència	0	0	1	0	1	4,35

**2. Davant de situacions sonores desagradables manifesta**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Plaer	0	0	0	0	0	0,00
Molèstia	1	1	6	0	8	34,78
Curiositat	1	0	3	0	4	17,39
Sorpresa	3	2	4	0	9	39,13
Indiferència	1	0	2	0	3	13,04
por	0	0	1	1	2	8,70
espant	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Plaer	0	0	1	0	0	0,00
Molèstia	2	1	5	0	8	34,78
Curiositat	0	2	3	0	5	21,74
Sorpresa	3	0	5	2	10	43,48
Indiferència	1	0	0	0	1	4,35
por	0	0	0	1	1	4,35
espant	0	0	0	0	0	0,00

### 3. Reacciona a diferents sons

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	7	1	10	43,48
Ho fa sovint	5	1	6	1	13	56,52
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	1	8	1	13	56,52
Ho fa sovint	3		3	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 4. Reacciona a diferents intensitats

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	6	0	7	30,43
Ho fa sovint	3	2	5	1	11	47,83
Ho fa poc	2	0	0	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	2	1	3	13,04

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	7	0	9	39,13
Ho fa sovint	4	1	3	2	10	43,48
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

### 5. Expressa les seves emocions davant una situació sonora o musical

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	2	9	1	16	69,57
Ho fa sovint	1	0	3	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	1	8	2	16	69,57
Ho fa sovint	0	1	2	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00



**6. Es belluga quan sent música**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	7	1	11	47,83
Ho fa sovint	3	0	4	1	8	34,78
Ho fa poc	1	0	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	6	2	13	56,52
Ho fa sovint	2	0	4	0	6	26,09
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**7. Pot relaxar-se quan hi ha silenci**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	3	1	8	2	14	60,87
Ho fa poc	1	1	3	2	7	30,43
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	2	1	4	17,39
Ho fa sovint	6	0	9	0	15	65,22
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**8. Pot relaxar-se quan se li ofereix música adient**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa sovint	5	2	11	0	18	78,26
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	1	1	4	17,39
Ho fa sovint	4	1	10	1	16	69,57
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 9. Fa sorollets per escoltar-se

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	1		4	17,39
Ho fa sovint	4	1	7	2	14	60,87
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	2	0	2	8,70
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	2	1	6	26,09
Ho fa sovint	3	1	3	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	0	0	3	0	3	13,04
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 10. Fa sorollets per cridar l'atenció

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	1	0	4	17,39
Ho fa sovint	3	1	4	2	10	43,48
Ho fa poc	0	1	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	4	0	4	17,39
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	0	2	0	6	26,09
Ho fa sovint	1	0	2	2	5	21,74
Ho fa poc	1	1	3	0	5	21,74
No ho fa	0	0	3		3	13,04
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 11. Escolta els sons de l'entorn amb atenció

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	4	0	5	21,74
Ho fa sovint	4	1	8	2	15	65,22
Ho fa poc	1	0	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	4	0	5	21,74
Ho fa sovint	5	1	9	2	17	73,91
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa			0		0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**12. Escolta música amb atenció, mostrant sensibilitat**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	2	5	0	9	39,13
Ho fa sovint	3	0	8	2	13	56,52
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	5	0	8	34,78
Ho fa sovint	4	0	4	2	10	43,48
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**13. Es mostra sensible quan canta**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	7	1	9	39,13
Ho fa sovint	0	1	6	0	7	30,43
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa		0	0	0	0	0,00
No ho sé	1	1	0	1	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	7	0	9	39,13
Ho fa sovint	1	0	5	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	0	1	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**14. Es mostra sensible quan balla o es mou provocat per una música**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	7	1	9	39,13
Ho fa sovint	2	2	4	0	8	34,78
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	6	0	9	39,13
Ho fa sovint	3	1	4	2	10	43,48
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**15. Es mostra sensible quan manipula material sonor**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	7	1	11	47,83
Ho fa sovint	3	1	6	1	11	47,83
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	0	8	1	13	56,52
Ho fa sovint	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**16. Manifesta rebuig per algun tipus de so, tant sigui pel seu timbre, la seva intensitat, altura sonora o altres**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa sovint	1	0	2	1	4	17,39
Ho fa poc	1	0	5	1	7	30,43
No ho fa	3	0	2	0	5	21,74
No ho sé	0	2	2	0	4	17,39

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa poc	2	0	6	2	10	43,48
No ho fa	3	0	2	0	5	21,74
No ho sé	0	1	0	0	1	4,35

**17. Mostra satisfacció per les seves accions**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	10	0	15	65,22
Ho fa sovint	2	1	3	2	8	34,78
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	0	9	1	15	65,22
Ho fa sovint	1	1	2	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	0	1	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**18. Li agrada fer coses sol: cantar, tocar instruments , ballar....**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	8	0	10	43,48
Ho fa sovint	2	2	5	2	11	47,83
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	9	1	13	56,52
Ho fa sovint	2	1	4	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**19. Assenyala algunes parts del seu cos, n'anomena algunes animat o conduït per les cançons i jocs de falda que juguen amb l'esquema corporal**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	8	1	9	39,13
Ho fa sovint	1	2	4	0	7	30,43
Ho fa poc	3	0	0	1	4	17,39
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	9	0	10	43,48
Ho fa sovint	2	1	3	1	7	30,43
Ho fa poc	2	0	0	1	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**20. Produeix sons amb el seu cos (veu, mans, peus..) de manera voluntària**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	7	0	8	34,78
Ho fa sovint	4	2	4	2	12	52,17
Ho fa poc	1	0	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	8	0	10	43,48
Ho fa sovint	4	0	4	2	10	43,48
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 21. Mou el cos quan sent música

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	2	6	1	11	47,83
Ho fa sovint	3	0	4	1	8	34,78
Ho fa poc	1	0	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	0	7	1	12	52,17
Ho fa sovint	2	1	3	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 22. Reacciona amb diferents moviments segons l'estimulació sonora

#### 1a oab.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	3	1	5	21,74
Ho fa sovint	3	1	7	0	11	47,83
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	4	0	6	26,09
Ho fa sovint	1	1	7	2	11	47,83
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 23. Balla espontàniament

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	2	4	0	6	26,09
Ho fa sovint	1	0	4	1	6	26,09
Ho fa poc	1	0	5	1	7	30,43
No ho fa	3	0	0	0	3	13,04
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa sovint	4	0	5	0	9	39,13
Ho fa poc	0	0	3	1	4	17,39
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**24. Balla quan se l'ajuda**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	3	0	5	21,74
Ho fa sovint	2	1	4	1	8	34,78
Ho fa poc	1	0	0	1	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	4	1	8	34,78
Ho fa sovint	0	0	2	1	3	13,04
Ho fa poc	1	1	1	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**25. Salta amb els peus junts estimulat per una cançó o dansa**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	4	2	0	1	7	30,43
No ho sé	0	0	2	0	2	8,70

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	6	0	6	26,09
Ho fa sovint	0	1	4	2	7	30,43
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	4	0	0	0	4	17,39
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

**26. Segueix un ritme de marxa (110/120 pulsacions per minut) caminant**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	0	1	1	4,35
No ho fa	4	0	0	0	4	17,39
No ho sé	0	2	5	1	8	34,78

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa sovint	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa poc	0	0	1	1	2	8,70
No ho fa	3	0	0	0	3	13,04
No ho sé	0	1	3	0	4	17,39

Els **resultats** evidencien:

- Una reacció clara de plaer i curiositat davant situacions sonores agradables, i de sorpresa i molèstia davant situacions sonores desagradables.
- Que tots els infants reaccionen als sons i a la seva intensitat.
- La majoria es belluga quan sent música i es pot relaxar amb el silenci o la música més tranquil·la, i que a més els és fàcil expressar-ne les emocions.
- Les mestres reconeixen sensibilitat en el cant, el moviment dansat i en la manipulació del que anomenem material sonor en la majoria dels nens i nenes.
- Els infants són productors de sons tant per escoltar-se (prendre consciència d'ells mateixos) com per entrar en relació amb els altres.
- Els hi agrada ser protagonistes d'activitats musicals (cantar, dansar, tocar instruments).
- Les cançons i els jocs cantats aporten un coneixement sobre el propi cos, i els diferents estils de música desperten diferents tipus de moviment.

La darrera observació (ítem 26) ens dona uns resultats molt dispers, la majoria no han sabut contestar-la. Podríem pensar que per un nen menor de tres anys és encara prematur demanar-li una marxa regular o bé que és difícil reconèixer el *tempo* de les marxes espontànies d'alguns infants.

Primeres anàlisi:

- Davant del món sonor hi ha reacció emocional i motriu.
- Escolta el món sonor que l'envolta i en treu informació.
- És productor de sons.

Per tant:

- Si el món sonor és identificable i canalitzador d'emocions caldrà tenir-lo present en els projectes dels centres 0-3.



## 2n BLOC

**Descoberta de l'entorn**

Habilitat manual en la utilització de material (especialment el que oferim per exploració sonora) Joc, experimentació i exploració amb el material.

**27. Demostra interès pels objectes sonors**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	2	11	2	18	78,26
Ho fa sovint	3	0	2	1	6	26,09
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	12	2	19	82,61
Ho fa sovint	2	0	0	0	2	8,70
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**28. Busca sons de manera natural i espontània en situacions normals i quotidianes**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	2	2	1	6	26,09
Ho fa sovint	3	0	8	1	12	52,17
Ho fa poc	2	0	2	0	4	17,39
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	5	1	9	39,13
Ho fa sovint	2	1	5	1	9	39,13
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**29. Troba sons en les coses que toca i té a l'abast**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	2	3	1	7	30,43
Ho fa sovint	3		6	1	10	43,48
Ho fa poc	2	0	3	0	5	21,74
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	5	1	9	39,13
Ho fa sovint	2	1	4	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**30. Observa amb atenció el material que troba o se li ofereix**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	6	1	10	43,48
Ho fa sovint	4	1	6	1	12	52,17
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	1	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	8	2	15	65,22
Ho fa sovint	2	0	4	0	6	26,09
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**31. Escolta el so que produeix el material que manipula, es fixa en els diferents sons**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	1		2	8,70
Ho fa sovint	4	1	10	2	17	73,91
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	4	1	8	34,78
Ho fa sovint	2	1	8	1	12	52,17
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**32. Té una actitud d'escolta activa (el captiva el so)**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	2	9	0	12	52,17
Ho fa sovint	5		3	1	9	39,13
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	1	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	10	2	17	73,91
Ho fa sovint	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**33. Troba sons relacionant la veu amb el material que explora  
(ex: s'acompanya amb la veu mentre sacseja un sonall....)**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	4	1	6	0	11	47,83
Ho fa poc	0	1	2	0	3	13,04
No ho fa	2	0	3	0	5	21,74
No ho sé	0	0	2	1	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	1	4	0	7	30,43
Ho fa poc	0	0	4	1	5	21,74
No ho fa	0	0	1	1	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**34. Intenta relacionar dos sons**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	1	2	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	3	1	3	1	8	34,78
No ho sé	2	0	5	1	8	34,78

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	1	0	1	1	3	13,04
Ho fa poc	1	0	6	1	8	34,78
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	1	1	2	0	4	17,39

### 35. Relaciona sons de manera expressa

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	1	0	4	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	2	1	3	13,04
No ho fa	5	2	2	0	9	39,13
No ho sé	0	0	4	1	5	21,74

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	1	0	5	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	3	1	4	17,39
No ho fa	4	0	2	0	6	26,09
No ho sé	0	1	2	0	3	13,04

### 36. S'acompanya les cançons amb algun altre so

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	1	1	4	1	7	30,43
No ho fa	3	1	4	0	8	34,78
No ho sé	1	0	0	1	2	8,70

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	1	3	0	5	21,74
Ho fa poc	2	0	5	2	9	39,13
No ho fa	2	0	3	0	5	21,74
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 37. Utilitza els instruments o el material sonor amb intenció (acompanyar una cançó, una dita, per jugar, per simbolitzar)

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	1	0	6	0	7	30,43
Ho fa poc	0	1	3	0	4	17,39
No ho fa	5	1	4	1	11	47,83
No ho sé	0	0	0	1	1	4,35

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa sovint	0	1	5	0	6	26,09
Ho fa poc	1	0	3	1	5	21,74
No ho fa	3	0	2	1	6	26,09
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**38. Inicia un joc simbòlic amb els objectes sonors, troben significació al so.**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	5	1	5	1	12	52,17
No ho sé	0	1	0	1	2	8,70

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	6	2	8	34,78
No ho fa	3	0	3	0	6	26,09
No ho sé	0	1	0	0	1	4,35

**39. Quines conductes motrius fa quan manipula objectes**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Pica	6	2	13	2	23	100,00
Sacseja	5	2	12	2	21	91,30
Frega	0	1	6	2	9	39,13
Arruga	0	0	7	2	9	39,13
Acarona	2	0	3	1	6	26,09
Llança	1	0	6	1	8	34,78
Arrossega	1	2	9	1	13	56,52
Reté un objecte en cada mà	3	2	10	1	16	69,57
Agafa els objectes amb dos mans	3	0	4	1	8	34,78
Els mou alhora (mans juntes)	2	0	4	1	7	30,43
Un després de l'altre (mans alternes)	2	0	6	1	9	39,13

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
					0	0,00
Pica	6	1	12	2	21	91,30
Sacseja	6	1	10	2	19	82,61
Frega	2	1	7	1	11	47,83
Arruga	2	0	7	1	10	43,48
Acarona	2	0	4	2	8	34,78
Llança	4	1	6	2	13	56,52
Arrossega	2	1	6	2	11	47,83
Reté un objecte en cada mà	5	0	8	2	15	65,22
Agafa els objectes amb dos mans	4	1	3	1	9	39,13
Els mou alhora (mans juntes)	2	0	1	2	5	21,74
Un després de l'altre (mans alternes)	1	0	4	1	6	26,09

De la lectura dels resultats s'evidencia una realitat, que no per obvia és menys interessant, que les situacions normals i quotidianes ofereixen sons i aquests desperten interès als nostres infants, així com els objectes sonors que troben o bé se'ls proposa. El material que se li ofereix estimula l'observació i permet l'escolta dels sons que produeix. La majoria dels nens i nenes són captivats pel so.

Les respostes als ítems 33, 34, 35, 36, 37 i 38 han ofert resultats més dispersos. Podem admetre que són apreciacions més complexes: saber discernir si els sons que l'infant fa tenen relació entre ells i el grau d'intencionalitat de les seves produccions sonores són observacions que necessiten potser d'una concentració per part del propi adult que no és fàcil que es doni en una situació quotidiana a l'aula. Tot i així és també probable que les respostes a la intenció i a la significació simbòlica del so esdevinguin amb nens més grans.

Les conductes motrius més observades en la manipulació d'objectes han estat: picar, sacsejar, retenir un objecte en cada mà i arrossegar, tot i que hi hagut respostes positives en totes les propostes. Observacions que ens animen a reforçar l'oferta de material per a la manipulació espontània i que consoliden la idea que producció del so i desenvolupament motor es donen la mà.

Primers anàlisi:

- El so captiva als infants.
- El so estimula l'observació i l'escolta i, per tant, l'aprenentatge.
- L'exploració i utilització de material sonor estimula i reforça el desenvolupament motriu.

Per tant:

- L'oferta de material sonor per a l'experimentació, l'escolta i el coneixement haurien de ser presents entre les joguines dels nostres infants.

3r BLOC

**Descoberta de l'entorn, Intercomunicació i llenguatge**

Sons de l'entorn, comunicació i llenguatge oral,  
llenguatge musical i conductes musicals.

**40. Reconeix la veu de l'educadora i de les persones més properes**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	1	10	2	18	78,26
Ho fa sovint	1	1	2	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	1	11	2	19	82,61
Ho fa sovint	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**41. Diferencia intencions en la parla de les persones adultes (enfadada, contenta...)**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	2	11	2	19	82,61
Ho fa sovint	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	10	2	17	73,91
Ho fa sovint	2	0	1	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 42. Reconeix sons quotidians

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	7	1	11	47,83
Ho fa sovint	4	1	3	1	9	39,13
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	1	10	2	16	69,57
Ho fa sovint	3	0	1	0	4	17,39
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 43. Localitza alguns objectes que l'atrauen pel seu so

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	4	2	9	39,13
Ho fa sovint	3	1	5	0	9	39,13
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	9	2	14	60,87
Ho fa sovint	3	1	1	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 44. Reconeix algun so que l'ajuda a anticipar alguna situació o activitat quotidiana (el carro d'anar a dinar...)

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	9	1	12	52,17
Ho fa sovint	1	2	2	1	6	26,09
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	2	0	1	0	3	13,04

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	9	2	14	60,87
Ho fa sovint	1	0	1	0	2	8,70
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00



**45. Pica de mans**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	7	1	10	43,48
Ho fa sovint	2	2	3	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	7	2	14	60,87
Ho fa sovint	2	0	4	0	6	26,09
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00
					0	0,00

**46. Pica de mans a terra o contra un objecte**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	1	4	2	9	39,13
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	1	1	0	0	2	8,70

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	4	2	9	39,13
Ho fa sovint	2	0	6	0	8	34,78
Ho fa poc	1	1	2	0	4	17,39
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**47. Pica ritmes amb l'ajuda de paraules**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	1	3	13,04
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	2	1	0	0	3	13,04
No ho fa	4	1	3	1	9	39,13
No ho sé	0	0	1	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	1	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	1	3	1	5	21,74
Ho fa poc	2	0	2	1	5	21,74
No ho fa	2	0	3	0	5	21,74
No ho sé	0	0	2	0	2	8,70

#### 48. Discrimina diferents tempos

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	3	1	4	17,39
Ho fa sovint	0	1	4	0	5	21,74
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	3	0	0	1	4	17,39
No ho sé	2	1	1	0	4	17,39

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa sovint	1	0	4	1	6	26,09
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	2	0	0	1	3	13,04
No ho sé	0	1	2	0	3	13,04

#### 49. Emet sons a diferents altures (glissandos)

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	5	0	3	1	9	39,13
No ho sé	1	1	3	0	5	21,74

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	1	3	1	6	26,09
Ho fa poc	2	0	3	0	5	21,74
No ho fa	2	0	3	1	6	26,09
No ho sé	0	0	2	0	2	8,70

#### 50. Balbucejaja

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	0	0	1	3	13,04
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	0	1	0	0	1	4,35

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	2	1	4	17,39
Ho fa sovint	3	0	0	0	3	13,04
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	1	1	3	1	6	26,09
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**51. Parloteja**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	3	1	5	21,74
Ho fa sovint	3	1	1	0	5	21,74
Ho fa poc	1	0	1	1	3	13,04
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	3	1	6	26,09
Ho fa sovint	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa poc	3	0	2	1	6	26,09
No ho fa	0	1	2	0	3	13,04
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**52. Taral-leja amb facilitat**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	2	0	3	13,04
Ho fa sovint	0	1	6	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	3	0	5	21,74
Ho fa sovint	1	0	5	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**53. Quan balbujeja o parloteja ho fa:**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
flux	0	0	0	0	0	0,00
normal	5	1	2	1	9	39,13
fort	1	1	3	1	6	26,09
crida	2	1	0	0	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
flux	0	0	0	0	0	0,00
normal	4	0	3	0	7	30,43
fort	2	1	1	1	5	21,74
crida	1	0	1	1	3	13,04

#### 54. Parloteja amb entonació

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	2		5	21,74
Ho fa sovint	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa poc	2	0	0	1	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	0	4	1	7	30,43
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	0	0	1	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00
					0	0,00

#### 55. Gesticula mentre parloteja

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	1	0	3	13,04
Ho fa sovint	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa poc	1	0	1	1	3	13,04
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	2	0	5	21,74
Ho fa sovint	1	0	4	1	6	26,09
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 56. Imita sons

##### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	3	0	4	17,39
Ho fa sovint	1	0	5	1	7	30,43
Ho fa poc	2	0	1	1	4	17,39
No ho fa	3	0	0	0	3	13,04
No ho sé	0	1	0	0	1	4,35

##### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	3	2	6	26,09
Ho fa sovint	3	1	6	0	10	43,48
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**57.Reprodueix sons sense model**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	0	6	1	8	34,78
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	4	1	1	1	7	30,43
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	1	5	1	9	39,13
Ho fa poc	2	0	3	1	6	26,09
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**58. Emet intervals precisos (3a m,...)**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	1	1	4	1	7	30,43

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	1	1	4	1	7	30,43

**59. En la seva exploració vocal hem trobar motius repetits  
(un interval determinat, un motiu melòdic...)**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	1	4	0	5	21,74
Ho fa poc	2	0	2	1	5	21,74
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	1	0	1	1	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	1	5	0	7	30,43
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	0	3	1	5	21,74

### 60. Diu onomatopeies

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa sovint	1	2	4	0	7	30,43
Ho fa poc	1	0	1	2	4	17,39
No ho fa	3	0	1	0	4	17,39
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	5	0	6	26,09
Ho fa sovint	1	1	3	1	6	26,09
Ho fa poc	2	0	1	1	4	17,39
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 61. Diu algunes paraules

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	9	1	10	43,48
Ho fa sovint	0	2	1	0	3	13,04
Ho fa poc	1	0	0	1	2	8,70
No ho fa	5	0	0	0	5	21,74
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	8	1	9	39,13
Ho fa sovint	1	1	1	0	3	13,04
Ho fa poc	4	0	0	1	5	21,74
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 62. Juga amb els contrastos d'intensitat

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa sovint	1	1	4	0	6	26,09
Ho fa poc	1	0	2	2	5	21,74
No ho fa	3	0	0	0	3	13,04
No ho sé	0	0	2	0	2	8,70

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa sovint	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa poc	1	0	1	1	3	13,04
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**63. Escolta per sí mateix**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	7	0	8	34,78
Ho fa sovint	3	2	6	0	11	47,83
Ho fa poc	1	0	0	1	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	1	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	6	0	7	30,43
Ho fa sovint	4	1	5	2	12	52,17
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**64. Escolta quan se li proposa**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	10	0	11	47,83
Ho fa sovint	3	1	2	2	8	34,78
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	1	8	2	14	60,87
Ho fa sovint	2	0	3	0	5	21,74
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**65. Li agrada escoltar cançons i música**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	2	12	0	19	82,61
Ho fa sovint	1	0	1	2	4	17,39
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	5	1	12	2	20	86,96
Ho fa sovint	1	0	0	0	1	4,35
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 66. Imita gestos mentre cantem

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	5	0	7	30,43
Ho fa sovint	1	0	6	1	8	34,78
Ho fa poc	2	1	2	1	6	26,09
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	8	0	11	47,83
Ho fa sovint	1	1	2	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	1	1	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 67. S'acompanya les cançons amb gestos

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	1	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	2	0	8	1	11	47,83
Ho fa poc	1	1	3	1	6	26,09
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	8	0	11	47,83
Ho fa sovint	1	1	2	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	1	1	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 68. Participa quan cantem

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	10	0	11	47,83
Ho fa sovint	2	2	3	1	8	34,78
Ho fa poc	2	0	0	1	3	13,04
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	0	11	1	16	69,57
Ho fa sovint	1	0	1	1	3	13,04
Ho fa poc	1	1	0	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00



**69. Respon al contrast so-silenci en una proposta de l'adult**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	8	0	9	39,13
Ho fa sovint	2	2	5	1	10	43,48
Ho fa poc	0	0	0	1	1	4,35
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	7	1	9	39,13
Ho fa sovint	2	1	5	1	9	39,13
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**70. Ha trobat la possibilitat de jugar amb el so-silenci.  
Pot controlar la inhibició del moviment per a fer silenci.**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	3	2	5	21,74
No ho fa	4	1	0	0	5	21,74
No ho sé	2	1	2	0	5	21,74

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	4	2	6	26,09
Ho fa sovint	0	1	4	0	5	21,74
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	3	0	0	0	3	13,04
No ho sé	1	0	1	0	2	8,70

**71. Respon al contrast fort-fluix en una proposta de l'adult**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	4	0	5	21,74
Ho fa sovint	2	1	6	2	11	47,83
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	2	0	0	0	2	8,70
No ho sé	1	1	1	0	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	0	3	2	8	34,78
Ho fa sovint	1	1	7	0	9	39,13
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	0	1	0	2	8,70

### 72. Ha trobat la possibilitat de jugar amb el fort-fluix

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	6	0	6	26,09
Ho fa poc	1	0	5	2	8	34,78
No ho fa	3	1	1	0	5	21,74
No ho sé	2	1	1	0	4	17,39

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	5	2	7	30,43
Ho fa poc	2	0	3	0	5	21,74
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	1	1	0	3	13,04

### 73. Reprodueix propostes de síl·labes rítmiques (ta-ka-tà)

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	5	0	1	1	7	30,43
No ho sé	0	2	1	0	3	13,04

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	1	0	2	8,70
Ho fa sovint	2	0	5	0	7	30,43
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	0	1	1	0	2	8,70

### 74. Reprodueix propostes de dissenys melòdics

#### 1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	5	0	1	1	7	30,43
No ho sé	1	2	2	0	5	21,74

#### 2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	1	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	1	0	4	1	6	26,09
No ho fa	3	0	1	1	5	21,74
No ho sé	0	1	2	0	3	13,04

**75. N'inventa**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	2	1	3	13,04
No ho fa	4		3	1	8	34,78
No ho sé	2	2	3	0	7	30,43

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	1	0	3	0	4	17,39
Ho fa poc	1	0	4	1	6	26,09
No ho fa	2	0	2	1	5	21,74
No ho sé	1	1	1	0	3	13,04

**76. Improvisa melodies**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa poc	0	0	4	1	5	21,74
No ho fa	6	0	3	1	10	43,48
No ho sé	1	0	2	0	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa sovint	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa poc	2	0	4	1	7	30,43
No ho fa	2	0	2	1	5	21,74
No ho sé	1	1	0	0	2	8,70

**77. Improvisa cançons repetitives**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	2	0	2	8,70
Ho fa poc	0	0	4	1	5	21,74
No ho fa	5	0	3	1	9	39,13
No ho sé	0	1	2	0	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	4	0	4	17,39
Ho fa poc	1	0	4	0	5	21,74
No ho fa	4	0	2	1	7	30,43
No ho sé	0	1	0	0	1	4,35

### 78. Transporta motius melòdics dels que improvisa

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	4	0	3	1	8	34,78
No ho sé	1	1	3	1	6	26,09

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa sovint	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	4	0	3	1	8	34,78
No ho sé	1	1	0	0	2	8,70

### 79. Canta espontàniament

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	6	0	6	26,09
Ho fa sovint	0	2	3	0	5	21,74
Ho fa poc	1	0	3	1	5	21,74
No ho fa	3	0	0	1	4	17,39
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	5	0	6	26,09
Ho fa sovint	1	0	5	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	2	0	2	8,70
No ho fa	4	0	0	1	5	21,74
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

### 80. Canta amb l'ajuda de l'adult

1a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	9	0	9	39,13
Ho fa sovint	1	0	3	1	5	21,74
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	4	1	0	1	6	26,09
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

2a ob.

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	6	1	8	34,78
Ho fa sovint	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa poc	0	0	0	0	0	0,00
No ho fa	4	1	0	1	6	26,09
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**81. Escolta amb atenció música en directe**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	8	0	9	39,13
Ho fa sovint	3	1	2	2	8	34,78
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	1	2	0	3	13,04

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	3	1	9	1	14	60,87
Ho fa sovint	3	0	2	1	6	26,09
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**82. Escolta la música enregistrada**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	2	8	0	11	47,83
Ho fa sovint	3	0	3	2	8	34,78
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	1	9	2	14	60,87
Ho fa sovint	4	0	2	0	6	26,09
Ho fa poc	0	0	1	0	1	4,35
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**83. Segueix el ritme amb el cos**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	2	4	0	8	34,78
Ho fa sovint	1	0	7	1	9	39,13
Ho fa poc	0	0	1	1	2	8,70
No ho fa	1	0	1	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	4	1	4	0	9	39,13
Ho fa sovint	0	0	6	2	8	34,78
Ho fa poc	1	0	2	0	3	13,04
No ho fa	0	0	0	0	0	0,00
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**84. Demana música assenyalant l'aparell**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	1	2	0	3	13,04
Ho fa sovint	3	0	4	0	7	30,43
Ho fa poc	1	0	3	0	4	17,39
No ho fa	1	1	0	2	4	17,39
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	2	0	4	17,39
Ho fa sovint	1	0	3	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	2	1	4	17,39
No ho fa	0	1	1	0	2	8,70
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**85. Demana música utilitzant el llenguatge per pròpia iniciativa**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	3	0	3	13,04
Ho fa sovint	0	0	6	1	7	30,43
Ho fa poc	0	0	3	0	3	13,04
No ho fa	5	1	0	1	7	30,43
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	5	0	5	21,74
Ho fa sovint	0	0	4	1	5	21,74
Ho fa poc	1	0	3	1	5	21,74
No ho fa	4	1	0	0	5	21,74
No ho sé	0	0	0	0	0	0,00

**86. Memoritza molt ràpidament una cançó**
**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	8	0	8	34,78
Ho fa sovint	0	0	3	1	4	17,39
Ho fa poc	1	0	1	0	2	8,70
No ho fa	2	0	0	1	3	13,04
No ho sé	1	1	0	0	2	8,70

**2a ob**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	7	0	7	30,43
Ho fa sovint	1	1	4	1	7	30,43
Ho fa poc	3	0	0	1	4	17,39
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	0	0	0	1	4,35

**87. Reconeix l'inici i el final d'un fragment musical**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	1	0	5	0	6	26,09
Ho fa sovint	0	0	5	1	6	26,09
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	1	2	1	5	21,74

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	2	0	5	0	7	30,43
Ho fa sovint	1	1	4	0	6	26,09
Ho fa poc	1	0	0	0	1	4,35
No ho fa	1	0	0	0	1	4,35
No ho sé	1	1	2	1	5	21,74

**88. Pica ritmes complexes**

**1a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	0	0	0	0,00
Ho fa poc	0	0	3	1	4	17,39
No ho fa	4	0	2	1	7	30,43
No ho sé	0	1	4	0	5	21,74

**2a ob.**

	fins 18m	18m-24m	24m-36m	+36m	total	%
Ho fa sempre	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa sovint	0	0	1	0	1	4,35
Ho fa poc	1	0	2	2	5	21,74
No ho fa	3	0	2	0	5	21,74
No ho sé	0	1	1	0	2	8,70

De l'anàlisi d'aquests darrers ítems n'extraïem algunes constatacions:

Els infants reconeixen la veu, i les intencions de la modulació de la intensitat de l'educador i de persones properes des de les primeres observacions i en un nombre molt elevat de subjectes observats. També reconeixen i localitzen el so, i tots utilitzen les mans per picar entre elles, contra terra o contra un objecte.

Trobem respostes més disperses en observacions més precises (pica ritmes ajudat per paraules, discrimina *tempos*, emet sons a diferent altura). Pensem que són observacions més difícils en quan cal emetre un judici sobre elements

musicals més concrets, que poden esdevenir complexes per l'observador poc especialitzat.

La majoria dels infants imita sons, balbucegen, parlotegen, taral-laregen, i reproduïen sons sense el model. Per a l'anàlisi de la intervàlica utilitzada i les dissenys melòdics produïts ens caldrien enregistraments.

Tothom està d'acord en que als infants els agrada escoltar cançons i música, i que la majoria escolten per pròpia voluntat i quan se'ls proposa. També els agrada cantar i que les cançons motiven l'expressió gestual. Interioritzen cançons i les canten espontàniament.

Els darrers ítems intenten que l'adult es fixi en capacitats musicals dels infants en quan a la facilitat d'improvisar melodies, memoritzar cançons, picaments de ritmes complexes. Les respostes són també força disperses, possiblement faltaria un estudi sobre més subjectes de la darrera franja d'edat (infants al voltant dels tres anys).

Primers anàlisi:

- Els infants reconeixen la veu, els sons i la música amb molta facilitat.
- Els agrada escoltar cançons i música.
- Les cançons estimulen l'expressió gestual.
- Responen a les propostes sonores i musicals de l'adult.

Per tant:

- Les cançons han de formar part de la vida d'aquests infants.
- Cal oferir als infants espais i propostes musicals per a que puguin expressar-se.
- És necessari enregistrar les produccions sonores dels infants per a poder-ne extreure anàlisis més fiables.



### 8.5.3. Comentaris recollits en els espais dedicats a observacions obertes.

A continuació exposem tots els comentaris recollits en el buidat de les pautes, els hem recollit per edats i per subjectes.

#### Grup 1: mesos-18 mesos

##### Subjecte 1

###### 1a observació

Alguns dels ítem els he escoltat o els he posat en pràctica poc ( 2-7-8-11-12).  
 Ítem 81: poc, perquè n'hi hagut poques.  
 ítem 83: expressa un ritme propi que sol ser el mateix soni el que soni.  
 ítem 86: quan canta una cançó coneguda.  
 ítem 87: reconeix el final pel silenci que segueix.

###### 2a observació

ítem 11: quan l'educadora li fa parar l'atenció.  
 ítem 39: fa intents de fer-ne d'altres, imitant-los però acaba repetint els que ja té assolits.  
 ítems 47-48-49: Es pot apreciar algun inici puntual.

##### Subjecte 2

###### 1a observació

ítem 39: després d'aquestes conductes, el manipula una estona amb la boca i seguidament l'agafa amb les dents i mou el cap per comprovar si fa algun so.

###### 2a observació

ítem 39: se'l posa a la boca i posteriorment l'agafa amb les dents i mou el cap per comprovar si fa algun so.

##### Subjecte 3

###### 1a observació

No hi ha comentaris.

###### 2a observació

ítem 18: en la mesura de les seves possibilitats (per 'edat).  
 ítem 39: arruga, però para de seguida, en trenca un tros petit i se'l posa a la boca (encara ho fa molt això de posar-s'ho tot a la boca).  
 Ítem 59: quan menja s'acompanya d'un so vocal quasi sempre (dóna sensació de plaer). Podria estar relacionat ?  
 Ítem 60: inicia.  
 Ítem 68: sobretot cançons de falda.

##### Subjecte 4

###### 1a observació

Observació final: Juga molt amb els seus sons, els repeteix i en crea de diferents.

###### 2a observació

No hi ha comentaris.

### **Subjecte 5**

1a observació

No hi ha comentaris.

2a observació

No hi ha comentaris.

### **Subjecte 6**

1a observació

Es posa content quan aconsegueix emetre un so amb algun element sonor.

Ítem 39: S'inicia en picar. Comença a adonar-se del so que emeten dos objectes al picar-los, tot i que sense total intenció directa.

Comentari final: Abans d'agafar un element sonor proposat per la mestra, observa atentament com aquesta l'utilitza, deixa que l'acompanyi amb els moviments per emetre el so i després prova per ell mateix.

2a observació

ítem 39: a vegades reté un objecte amb cada mà.

## **Grup 2: 18 mesos-24 mesos**

### **Subjecte 1**

1a observació

Des de setembre amb 9 mesos ha mostrat molta sensibilitat per la música.

Ítem 22: És molt independent, és capaç de fer-ho però depèn del moment, va al seu aire.

Ítem 35,36,37,38: No, per edat, té molt poc llenguatge.

no hi ha hagut segona observació.

### **Subjecte 2**

1a observació

No hi ha comentaris.

2a observació

Acostuma a acompanyar el seu joc amb la cançó. Sovint canta molt alt, quan porta una estona se n'adona i calla. Canta cançons de casa i també de l'escola. Sempre que hi ha música participa ballant. Salta amb els peus junts quan sent la cançó *Salta miralta* al CD.

En Raül és un infant molt observador i atent als estímuls sonors de l'entorn, els enregistrats i aquells que es treballen a través de la cançó. Però, com que és força tímid, no cantarà mai una cançó quan l'adult li demana. Canta molt, però de forma espontània.

Li agrada molt manipular instruments musicals i sovint els fa sonar de forma correcta.

**Grup 3: 24 mesos-36 mesos****Subjecte 1**

## 1a observació

S'espanta molt quan són sons forts o quan algú ve a fer un concert.

Li manca atenció i li costa seguir un ritme.

Ítem 39: Manipula objectes de diferents racons (cuineta, cotxes, construccions...) per fer sons, picar a la taula, a terra.

Comentari final: Utilitza el so i la seva producció com una manera de plaer i de cridar l'atenció de l'adult (amb la veu, amb qualsevol objecte...).

## 2a observació

M'he adonat que durant un dia sempre hi ha algun moment en què es produeix algun so (oral o amb objectes) i li produeix plaer.

Comentari final: Donada la seva manera de ser molt impulsiva li costa seguir les pautes que proposa l'adult: fort/flux, so/silenci....

**Subjecte 2**

## 1a observació

No hi ha comentaris.

## 2a observació

No hi ha comentaris.

**Subjecte 3**

## 1a observació

L'ítem 26 no l'he entès.

## 2a observació

No hi ha comentaris.

**Subjecte 4**

## 1a observació

Fa uns mesos l'Aaron es molestava de segons quins sons, s'espantava i es posava nerviós, sobretot sons forts.

Comentari final: En els ítem 54,55, 56 hi he posat resposta perquè és un nen que sovint xerra, fa sons, mentre juga, tot i que té més de 2 anys.

## 2a observació

A mida que han passat els mesos l'Aaron s'ha anat acostumant a tot tipus de sons i ara ja els accepta.

**Subjecte 5**

## 1a observació

El ítem 26 no l'he entès.

## 2a observació

No hi ha comentaris.

**Subjecte 6**

## 1a observació

ítem 26: segueix la pulsació que jo marco amb el timbal.

Comentari final: pica ritmes senzills.

## 2a observació

No hi ha comentaris.

### **Subjecte 7**

#### 1a observació

Quan provoca és cercant comunicació sonora.

S'espanta amb sons desconeguts i forts durant l'adaptació. Ara si l'inquieta demana a l'adult: què és?, companyia, seguretat...

Anima als companys a ballar amb ell (per parelles) i cerca als que sap que els segueixen.

Ítem 39: Provoca jocs col·lectius fent sons picant amb objectes o parts del cos (colzes, mans...).

Comentari final: S'expressa més amb el cos i amb el moviment d'objectes que amb la veu. Fa uns mesos tararejava més amb les cançons, ara que parla millor no canta tant, com si estigués interioritzant més les lletres.

#### 2a observació

De la primera observació a ara s'ha notat que té més diversitat d'interessos (per la pròpia edat).

Cerca les possibilitats sonores dels objectes.

Ha descobert més acords comunicatius amb els companys.

En aquesta mesos de diferència té més facilitat de llenguatge i també està present amb la música.

### **Subjecte 8**

#### 1a observació

ítem 39: Tot pot ser un instrument: cassola, capsa, pots *Cola-Cao*, etc.

#### 2a observació

ítem 39: un pal de jugar amb la sorra és una guitarra.

### **Subjecte 9**

#### 1a observació

La Gisela és una nena molt sensible per la música en general.

#### 2a observació

ítem 39: crec que hi ha accions que no he pogut observar perquè no té el material a l'abast per fer-ho o perquè jo no tinc la formació musical per observar-ho.

### **Subjecte 10**

#### 1a observació

No hi ha comentaris.

#### 2a observació

No hi ha comentaris.

### **Subjecte 11**

#### 1a observació

ítem 10: parla.

ítem 18: quan li demanem.

ítem 72: no per pròpia iniciativa.

no hi ha hagut segona observació.

**Subjecte 12**

1a observació

Ítem 39: Toca el timbal, alternant les mans amb cada baqueta.

2a observació

Quan toca o fa sonar un instrument o element sonor, sempre ho fa movent el cos.

Ítem 39: manté una alternança de les mans molt coordinada.

Demana instruments concrets quan no el té a l'abast.

**Subjecte 13**

1a observació

No hi ha comentaris.

2a observació

Comentari final: A l'escola es va fer una sortida per anar a un concert de l'auditori i la nena es va mostrar molt encuriosida, atenta al llarg del concert.

Reconeixia cançons treballades a l'aula només amb la melodia.

**Grup 4: 3 anys en endavant**

**Subjecte 1**

1a observació

Rebutja els sons desagradables i es mostra nerviós i poruc. Exemple: un tro, un soroll fort de les obres.

Li agrada més fer les coses en grup que no pas sol.

Segueix el ritme, però té tendència a anar més ràpid, li costa seguir una marxa lenta.

Comentari final: Quan demana música ho fa verbalment.

2a observació

Acostuma a fer el mateix tipus de moviment davant l'estimulació sonora. El repeteix, sembla que no es deixa anar..

Relaciona el so de la pluja amb els trons i ho verbalitza.

Pica ritmes complexos si els imita.

**Subjecte 2 (amb diagnòstic de microcefàlia)**

1a observació

A principi de curs mostrava rebuig per la música en general i plorava. Poc a poc s'ha anat acostumant i ara mostra plaer i satisfacció.

2a observació

Ha après a tocar el kazoo i li agrada molt. També ha començat a ballar i riu.

Ha començat a saltar i moure els peus quan balla i es mostra content i satisfet.

Manipula molts objectes i li agrada provocar so.

Totes aquestes observacions fetes per les mestres col·laboradores ens semblen de gran importància pel fet que han sigut elles qui han volgut donar rellevància a actituds o actuacions dels infants triats. El que ens corrobora la necessitat de deixar espais oberts en una pauta d'aquestes

característiques. I molt necessaris en estudis específics sobre manifestacions sonores o conductes musicals, tant sigui longitudinal sobre un subjecte o bé d'un grup determinat sobre ítems concrets.

## 8.6. ANÀLISI DE VARIABLES QUALITATIVES, ANÀLISIS DE TAULES CREUADES AMB $\chi^2$ (KHI QUADRAT ) I LA PROVA DE PROBABILITAT EXACTA DE FISHER.

Des de que Pearson va introduir el test de khi quadrat  $\chi^2$  al 1900, aquest s'ha convertit en una eina d'ús general per conèixer si existeix o no relació entre variables de tipus qualitatiu. No obstant, la seva aplicació exigeix de certs requeriments al voltant del format de la mostra.

La prova  $\chi^2$  és aplicable a les dades d'una taula de contingència només si les freqüències esperades són suficientment grans, en cas que les freqüències esperades siguin  $< 5$  caldrà aplicar la prova de probabilitat exacta de Fisher (Pértega i Pita, 2004).

Les nostres graelles es movien amb unes dades que necessitaven l'aplicació d'aquesta prova; per trobar el valor de la probabilitat vam aplicar el test del "khi-quadrat"  $\chi^2$  a partir de la taula de freqüències. L'anàlisi es va fer amb el programa SAS (inicialment Statistical Analysis System).

De l'anàlisi de les taules, el resultat<sup>43</sup> ens indica que hi ha relació significativa entre la variable corresponent a les files amb la de les columnes, és a dir, entre variables dependents i independents. D'aquesta manera identifica l'edat com a condicionant en les respostes. Només en els ítems 8, 39, 40 i 41 no es troben diferències significatives entre grups d'edats. Hem examinat els quatre ítems que no surten com a estadísticament significatius i ens atrevim a pronunciar-nos en la direcció que podríem trobar-nos davant de comportaments innats, potser encunyats, potser universals<sup>44</sup>. Se'ns obren unes línies d'estudi força

---

<sup>43</sup> Podeu consultar els resultats en l'annex 18

<sup>44</sup> En relació als comportaments universals anunciats per Blacking, (veure capítol 2.2)

interessants que podrien ser abordades des de l'antropologia, l'evolució de la conducta, i/o la psicologia del desenvolupament.

L'ítem 8 ens indica que el 100% dels infants sovint o sempre es relaxen quan se'ls ofereix música adient. És que potser tots els éssers humans respondrien a aquest estímul amb la mateixa resposta? Molts estudis anuncien que un estímul sonor suau i dolç provoca reaccions de calma, fins i tot més que un entorn de silenci (Brazelton, Cramer, 1993; Hargreaves, 1998).

L'ítem 39 ens assenyala que el 100% dels infants pica quan manipula objectes i el 91% els sacseja. Pot ser una conducta motriu innata? Podríem pensar que és una conducta molt primària, natural i espontània? Sabem que aquesta mena de joc sonor ha estat observada en els primats superiors (*Pan*).<sup>45</sup>

Els ítems 40 i el 41 adverteixen que els infants reconeixen la veu de l'educadora i de les persones properes, i que diferencien les intencions de la parla. És observable en totes les cultures? És també una resposta primària, quasi de supervivència? Podríem reconèixer les intencions de la parla en qualsevol llengua? Trobem relació en molts estudis apuntats al capítol 2.2, entre ells el de Mehler i Dupoux (1990).

Davant dels resultats d'aquest estudi ens animem a encetar noves recerques que apunten cap dues direccions possibles:

- Una investigació longitudinal de casos escollits.
- Un estudi més ampli de població (transversal) sobre uns ítems seleccionats a analitzar.

---

<sup>45</sup> Observacions fetes a la Fundació Mona, referenciades per Fabré, M. i Llorente, M.





## 9. CONCLUSIONS FINALS I LÍMITS



---

## 9. CONCLUSIONS FINALS I LÍMITS

---

### 9.1. CONCLUSIONS FINALS

Aquesta recerca ha pretès validar una pauta d'observació de les conductes musicals dels infants de 0 a 3 anys i esbrinar els canvis produïts en un col·lectiu docent després d'haver participat en un programa d'investigació a l'aula. En els capítols precedents s'ha presentat el marc teòric sobre el qual ens hem posicionat i ens hem fonamentat, els objectius que ens hem proposat, la metodologia emprada i els resultats obtinguts en l'anàlisi de dades. Ara és el moment de fer-ne un balanç . En aquest sentit les nostres conclusions seran reflexions sobre cada un dels reptes que ens vam proposar i les hipòtesis que ens vam plantejar.

Volem donar resposta als set plantejaments inicials. Els dos primers han estat enfocats des de la perspectiva més teòrica, a partir de la recerca bibliogràfica i de l'acumulació d'experiències recollides al llarg dels anys treballats al costat d'infants i educadors d'aquesta etapa. El tercer va provocar la tria dels instruments de mesura, i els quatre restants han estat les premisses que, en forma d'hipòtesi, ens vam formular i que hem intentat respondre en la present tesi.

#### 1. Aprofundir en els comportaments musicals dels infants.

Tant des de la recerca bibliogràfica com del treball de camp, la nostra visió de les conductes musicals dels infants ha ampliat horitzons i fa que puguem dir que els infants responen favorablement als estímuls sonors i musicals, i que per una banda hi ha unes conductes musicals naturals i espontànies que cal valorar i per l'altra cal oferir un entorn ric i suggerent per a que aquestes es desenvolupin i trobin l'abonament necessari per a créixer en creativitat i

expressió. Tal com reivindica Blacking (1994) la música és una expressió que permet compartir i transmetre experiències i emocions dels individus i dels grups en un desenvolupament harmoniós del cos, de l'esperit i de les relacions socials.

En les múltiples versions de la pauta hem hagut de plantejar-nos què és el que volíem observar a partir de les experiències que havíem viscut amb infants d'aquestes edats. Repensar què enteníem per conducta musical i de quina manera la percepció i l'exploració sonora ens portaven cap a l'organització del so i la música, ens ha fet veure i escoltar que moltes de les intervencions que els infants fan amb el món sonor en la seva vida quotidiana desperten i ordenen l'escolta, estimulen l'exploració de material i provoquen l'expressió vocal i motriu.

El valor experimental, lúdic, de les primeres manifestacions relacionades amb el plaer de l'exercici de les pròpies capacitats, va configurant el valor comunicatiu en la mesura que són considerades. La resposta dels adults davant les manifestacions sonores dels infants va conformant-ne aquest valor.

Aquestes primeres experiències sonores, lúdiques i espontànies es van revestint de diferents formes en interacció constant amb l'entorn, l'intercanvi entre iguals i amb els adults que l'envolten, amb els models musicals que els hi proposem fins a arribar a manifestacions creatives: dels primers *gargots musicals*, a la manipulació i transformació del so, a la intenció simbòlica, a la creació musical.

## 2. Confeccionar i validar una pauta d'observació.

La revisió extensa en la literatura de referents teòrics en l'àmbit del marc conceptual de l'educació musical en aquesta etapa ens portà a constatar que hi havia un buit pel què fa a l'observació de les conductes musicals per part dels adults més propers a aquests infants. I aquest va ser un dels nostres propòsits.

Elaborar una pauta d'observació ha estat un repte que ens ha portat a qüestionar-nos el què volíem saber i el com ho podíem recollir. El més enriquidor ha estat la interacció amb els experts i l'experimentació a les aules. Ens sembla que orientar la mirada cap a unes possibles conductes és un ajut

per a entendre-les i valorar-les. A partir d'aquesta eina podem simplificar o reconduir la mirada en els aspectes més concrets que ens semblin de més interès per ser-ne estudiats.

De fet, allò que buscàvem ha estat aconseguit en la mesura que hem pogut validar aquesta pauta passant per tots els passos necessaris per a fer-la fiable, i a més ha estat ben valorada per les mestres col·laboradores.

Aquesta pauta cal que sigui entesa com un guió d'observació que ha de servir per obrir el punt de mira dels adults que intervenen en el creixement dels infants d'aquesta edat. Tant la confecció d'aquesta pauta com els documents que l'acompanyen estan emmarcats en una dinàmica de reflexió i de qüestionament per part de l'adult. No es tracta d'omplir caselles per a tenir la pauta completada, sinó de preguntar-se si les condicions de l'entorn que oferim als infants propicien aquestes respostes.

3. Estimar els canvis que s'han produït en l'educador a partir de l'ús de la pauta d'observació, de la seva anàlisi i la seva valoració.

És el moment d'estimar el grau d'implicació de les educadores col·laborants i la predisposició i la il·lusió de poder fer aquesta investigació, doncs l'ús de la pauta va ser llegit en clau de recerca. Van ser crítiques en el seu ús, va despertar discussió i debat entre membres d'un mateix equip i van reconèixer que van poder valorar moltes actituds que ja havien vist i observat en els seus infants però que no havien sabut preuar.

Per poder estimar els canvis vam haver de plantejar els qüestionaris i les entrevistes que ens han donat moltes pistes sobre els canvis produïts.

Utilitzar pautes, valorar-les i poder intercanviar opinions a partir de l'observable ha reforçat, encara més, el paper tan important de l'educador-observador, que no només vigila, sinó que aguaita, mira, escolta i reelabora les seves propostes a partir de la interacció amb l'infant.

4. Si el mestre té una mirada i una escolta ordenada davant els comportaments musicals infantils podrà enriquir musicalment la vida dels nens.

El fet de considerar la percepció sonora i la música des d'una perspectiva holística i interdisciplinària ha ajudat a entendre moltes de les conductes dels infants. Aconseguir entendre com viuen el món sonor, quins són els paisatges sonors d'aquests infants ens obre les portes a noves ofertes, a noves consideracions i a nous reptes que han d'enriquir la vida de tots plegats.

Les descobertes, experiències, troballes, insinuacions que fan els infants desperten en nosaltres la incitació, entrant d'aquesta manera en un camp infinit d'interaccions que ens ha de permetre la diversió de l'inconegut, l'inesperable, així com la provocació de les respostes esperades, de les actituds conegudes.

És en aquest moment que s'esdevé l'educació del mestissatge, de l'enriquiment comú, de la interacció entre el medi, l'infant i l'adult. És en la lectura i consideració de les manifestacions musicals de l'infant que l'adult entra en acció, aporta propostes, ofereix entorns, s'atreveix a manifestar-se ell mateix com ésser musical, a expressar-se musicalment, a provocar diàlegs i gaudir de l'experiència d'escoltar, interpretar i crear dins l'àmbit del món sonor i musical.

5. Disposar d'una pauta d'observació ajuda a conèixer i a aprofundir en les conductes musicals dels infants.

Les respostes aconseguides tant en els qüestionaris avaluatius com en les entrevistes han estat favorables a la utilització de la pauta com un guió que ajuda a conèixer i aprofundir. No per obvi ens sembla menys important comentar aquesta hipòtesi, que ha resultat verificada a partir de la lectura dels instruments de mesura utilitzats.

Hi ha hagut un canvi molt important quan s'ha passat a considerar les experiències sonores dels infants (picar amb les culleres, arrugar papers, fregar un radiador amb un pal, picar els cubells,) com a possibles experiències musicals. Per una banda s'han desangoixat pel fet de considerar aquests moments com experimentals i enriquidors i no com a descontrolats i atabalats. Si en algun cas el so dins l'aula era massa fort o insistent, s'ha començat a

convidar als nens a sortir a l'exterior. En alguns casos s'han provocat racons sonors al pati o jardí.

Aquestes manifestacions espontànies acaben esdevenint estructurals pel pensament. Un infant que tria un objecte sonor entre molts, que demostra la seves preferències sonores, que organitza poc a poc les seves intervencions, que regula els seus xocs rítmics, que troba la simbolització del so, que pren consciència de les emocions que en ell desperten, que es relaciona amb altres empès per la força comunicativa, que troba l'aprovació i la consideració per part dels adults que l'envolten, que té la possibilitat d'escoltar models externs, és un infant amb possibilitats de viure sensacions, emocions que estructurin el seu pensament i la seva personalitat.

6. Tenir en compte els entorns sonors afavoreix l'escolta activa i la interiorització dels sons.

Parlar i prendre consciència dels paisatges sonors que ens envolten ha obert les oïdes d'educadors i els ha ajudat a tenir en consideració molts de sons i sorolls que sovint passaven desapercibuts.

A través de l'oïda, els estímuls sonors generen sensacions que esdevenen un mitjà de contacte i comunicació amb l'exterior, i desvetllen en les persones emocions, vivències, intercanvis, sentiments, moviments...

Treballar dins la dimensió de la percepció del so, la seva exploració i el seu domini és una tasca complexa perquè ens situa en una definició àmplia i global. Tot el que és moviment sona, la vida és moviment, la vida és so. Podem acostar-nos al coneixement des del so. El llenguatge sonor és molt potent i la nostra societat l'utilitza de manera excessiva, els infants des de molt petits viuen immersos en un món altament sonor que cal saber parcialitzar i destriar, i per altra banda molts d'aquests paisatges sonors, sorolls i sons quotidians han estat utilitzats pels compositors en les seves creacions. Jugar amb els sons, conèixer-los i expressar-nos amb ells ens ha de permetre poder entendre les manifestacions musicals de molts dels artistes contemporanis.

7. Escoltar i observar als nens en les seves conductes musicals és una experiència transformadora per l'educador.

Relacionada amb la tercera premissa, constatem que l'educador, el mestre, el professor, l'adult, que sap escoltar, observar, copsar les manifestacions infantils en totes les seves vessants, és un adult que creix, es transforma al costat dels infants, dels fills, dels alumnes.

La predisposició i l'alt nivell de resposta per part de les col·laboracions demanades ens evidencia que els reptes professionals són necessaris per donar sentit a la feina de cada dia, i que el fet de participar en una recerca en qualitat d'investigador participant ha animat a les educadores a posicionar-se i a fer-ne una avaluació amb rigor. El mestre investigador reflexiona, pensa, proposa, avalua, prova i es transforma.

La predisposició a deixar-se impactar, a interaccionar amb tots els membres que componen el nostre entorn, en aquest cas professional, se'ns obre com un camí de recerca constant, a la busca de nous reptes, orientacions i camins insospitats.



## 9.2. LÍMITS DE LA RECERCA

A mida que la recerca anava avançant ens adonàvem de les limitacions en que ens trobàvem. Algunes són de caràcter contextual i altres més tècniques.

Entre les de condició contextual trobem que el fet de no haver previst amb anterioritat el col·lectiu col·laborador ens ha donat un perfil molt homogeni. Creiem que seria interessant provar la pauta en el marc d'altres escoles, i amb un ventall més plural de subjectes observants.

La prudència alhora de recollir els qüestionaris i demanar-los anònims no ens va permetre creuar dades que després ens van semblar que haguéssis pogut ser rellevants. Per exemple nivell d'estudis musicals amb capacitat per respondre algunes observacions.

Deixar que cada educadora tries els infants a observar també ens ha situat amb una mostra poc representativa en el cas d'una anàlisi més específic per grups d'edat. Tot i que, com ja s'ha exposat de manera repetida, l'estudi d'aquestes respostes no era la finalitat d'aquesta tesi i hem fet una valoració global (és a dir llegint les respostes totals entre els infants de 0-3 i no segmentant franges d'edat). Haver tingut més subjectes en algunes franges d'edat potser ens hagués permès obtenir respostes més generalitzades amb possibilitat de particularitzar-les per edats en el moment en que ens hagués interessat.

Tot i ser conscients d'aquestes tres particularitats, que hem volgut entendre com a límits, també ens ha semblat interessant plantejar-nos aquesta obertura alhora de prendre decisions per part de les educadores col·laborants. De fet, en l'entrevista primera es recomanava que triessin un infant de manera aleatòria, i cada una va fer la seva tria en funció de situacions personals: per ser una criatura activa, perquè semblava especialment interessada pel so, per ser diferent, per ser la més petita o per ser la més gran.

Entre les limitacions tècniques ens hem trobat amb dificultats alhora d'enregistrar les entrevistes, la utilització de la gravadora digital ens ha portat més problemes dels que havíem imaginat en un principi i algunes entrevistes

no van quedar gravades. Haguéssim hagut de preveure una alternativa per assegurar-ne l'enregistrament, doncs alhora de transcriure les entrevistes, ens hem adonat que les que van ser recollides amb apunts escrits perdien matisos interessants alhora de fer-ne l'anàlisi.

l un límit que ha estat difícil d'acceptar, però que alhora és el que ens obre les futures línies de recerca, és la quantitat d'informació que genera una observació atenta sobre les conductes dels infants, la discussió entre educadors, i entre educadors i investigadors. A continuació n'exposem algunes.

### 9.3. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

En aquest espai voldríem apuntar futures línies d'investigació que des del context d'aquesta tesi ens semblen interessants. N'enumerem algunes:

- Aprofundir en les conductes musicals dels infants, fent recerques més concretes i específiques tant sigui des de la franja d'edat a estudiar o bé des de conductes seleccionades i focalitzades que demanarien estudis propis i concentrats.
- Cercar i estudiar altres realitats educatives que puguin donar més pluralitat en l'aplicació de la pauta d'observació (tal com s'apuntava en l'apartat 8.4.3, per exemple en col·lectius de mestres sense formació prèvia, o bé en un conjunt de mestres novells, o altres).
- Analitzar enregistraments fets en intervencions sonores dels infants per a detectar manifestacions musicals, identificant estructures rítmiques, melòdiques o formals, amb la possibilitat de crear un arxiu sonor per a poder comparar, analitzar i investigar.
- Continuar l'estudi de la interrelació adult-infant en diferents contextos: entorn familiar, espais de lleure...
- Estimar la possibilitat d'obtenir diferents observacions en funció dels estudis musicals dels observants.

Voldríem des d'aquest apartat afirmar que en l'àmbit del 0-3 hi ha molt a dir i a recercar. És una etapa rica i molt oberta a possibles intervencions. Considerada, encara, per alguns com a etapa assistencial ha patit sovint l'oblit de la investigació educativa. És evident que des de la neurologia, la pediatria i la psicologia del desenvolupament hi ha grans i valuosos estudis que ens ajuden a conèixer l'infant del que parlem, però des de la vessant social i educativa queda encara un llarg camí a recórrer.

Esperem, doncs, que sigui una etapa tinguda en compte, no només per les institucions, sinó per a tota la comunitat com a context d'intervenció, estudi, investigació, acció, tant dels propis infants com de la xarxa que es crea en aquest entorn.







---

## 10. EPÍLEG

---

*“Sigui aci la fi del llibre, que no la fi de la recerca”*  
Bernat de Claravall,

La retòrica grega entén l'epíleg com a l'última part del discurs que tendeix a moure i commoure l'auditori amb eficàcia especial (Gran Diccionari de la Llengua Catalana), i és des d'aquesta voluntat que voldria expressar alguns pensaments que han anat emergint en el procés d'elaboració d'aquesta recerca.

El primer és un sentiment d'agraïment per tot allò que he après de tots els que m'han fet costat, però sobretot de les educadores que amb els seus infants m'han fet vibrar, tot observant i discutint les conductes musicals d'alguns infants que hem tingut la sort de compartir.

També al finalitzar aquesta tesi he de reconèixer que m'ha aportat un estudi en profunditat de l'infant 0-3, i m'ha permès contrastar diferents visions i posicionar-me en un paradigma que ha reafirmat molts dels convenciments que ja tenia.

He pogut constatar la il·lusió d'un col·lectiu d'educants davant una proposta que els va engrescar i que els ha permès transformar i créixer en el seu fer de cada dia.

I he recollit amb il·lusió i entusiasme les respostes dels infants davant el món sonor que els envolta, i és per aquest motiu que vull acabar amb una reivindicació enèrgica: els infants tenen dret a la música!

Si hem constatat que l'infant escolta el món sonor que l'envolta i en treu informació, que és productor de sons, que el so el captiva i davant del món sonor hi ha reacció emocional i motriu. Si defensem que el so estimula l'observació i l'escolta i per tant l'aprenentatge, i això és estructurant. Si sabem que els infants reconeixen la veu, els sons i la música amb molta facilitat i els

agrada escoltar cançons i música. Si hem evidenciat que l'exploració i utilització de material sonor estimula i reforça el desenvolupament motriu i cognitiu. Si palasem que, en definitiva, responen de manera sensorial, afectiva i mental a les propostes sonores i musicals, ens hem de preocupar d'oferir un entorn adequat, obrir espais de reflexió, anàlisi i recerca del què i com ho hem de fer i poder aprofitar moltes activitats de vida quotidiana per dotar-les de significació i intenció musical.

Per tot això, és important també exigir un bon nivell de formació inicial pels estudiants de cicles formatius i de magisteri, així com plantejar ofertes de formació continuada pels educadors i educadores que conviuen i interaccionen amb aquests infants, convençuts que una formació específica i alhora global ens ajudarà a tots a convertir la nostra tasca d'educadors en un repte engrescador i apassionant.



## 11. BIBLIOGRAFIA



---

## 11. BIBLIOGRAFIA

---

- AADD (1990) *Evaluación y seguimeinto en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación*. Madrid: Visor aprendizaje.
- AADD (1999) *Fer plàstica un procés de diàlegs i situacions*. Barcelona: Temes d'infància. Rosa Sensat.
- ADACHI, M (1994) "The role of tuhe adult in the child's early musical socialisation: a Vigotskian perspective". *The Quarterly Journal of Music Teaching and learning*.
- AGOSTI-GHERBAN, C; RAPP-HESS, C. (1988) *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy: Marfil (serie pedagógica).
- AIATS, J (1994) Pròleg del llibre BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- AKOSCHY, J. (1996) "La audición sonora y musical en la educación infantil". *Eufonia n° 4*, 97-102.
- AKOSCHY, J. (1997) "La comunicación en la educación musical". *Eufonia, n°7 pp.81-89*.
- AKOSCHY, J. (1998) *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos: confección y sugerencias didácticas*. Buenos Aires: Ricordi.
- AKOSCHY, J. (1998) "El lenguaje musical en la educación infantil" *Eufonia n° 11*, 25-38.
- AKOSCHY, J. (2002) "La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años. Cantar, "tocar" y escuchar" *Eufonia n. 24*, 41-57.
- AKOSCHY, J. (2005) "Los cotidiáfonos en la educación infantil" *Eufonia n.33*,.20-30.
- ALTIMIR, D. (2006) *Com escoltar els infants?* Barcelona: Rosa Sensat, temes d'in-fàn-ci-a 53.

- ALVIRA, F. (1983) "Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- ALZATE, M.V. (2002) "El descubrimiento de la infancia (1): historias de un sentimiento". *Revista de Ciencias Humanas* nº 30, en <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev30/index.htm>
- AMABILE, T.M. y HENNESSEY, B.A. (1988) *The motivation for creativity in children, achievement and motivation: a social developmental perspective*, New York: Cambridge University Press.
- ANAYA, G. (2004) *Renovació pedagògica ara i aquí*, conferència impartida a l'Escola de Magisteri de València el 6 d'abril de 2004. en: <http://www.fmrppv.org/eets/debatmrp/PonGoAn.htm>
- ANDRESS, B. (1985) "Implicaciones de la teoría evolutiva del juego, en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales en relación con la edad de los niños pequeños" en HEMSY GAINZA, V. *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe
- ANGUERA, M.T. (1986) "La investigación cualitativa". *Educación*, 10, 23-50.
- ANGUERA, M.T. (1988) *Metodología de l'observación en las ciencias humanas*. Madrid: Càtedra.
- ANGUERA, M.T. (1991). "Proceso de categorización". En M.T. ANGUERA et al., *Metodología observacional en la investigación psicológica, vol I, Fundamentación* (115-167). Barcelona: PPU.
- ARIÈS, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- ARNAIZ, V; PONS, F; SALORD, L. (2002) "Una relación abierta: la música en los primeros años" *Eufonia* 24, 7-16.
- AUCHER, M.L. (1987) *En corps chanté*. París: Hommes & Groupes Editeurs.
- AZNAR, MINGUET, P (1994) *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- BAJO, F; BERTRÁN, J.L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy. Historia.
- BALTES, P.B. (1983) "Desarrollo psicológico life-span" dins A. MARCHESI; J.PALACIOS i M. CARRETERO (comp) *Psicología Evolutiva. Vol I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza, 1983.
- BANDURA, A (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

- BARTOLOMÉ PINA, M. (1986) "La investigación cooperativa". *Educación*, 10, 51-78.
- BASSEDES, E et al (1996) *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BENSAYA, P (1986) *Instrumentos de papel*. Buenos Aires: Ricordi
- BERNAL, J. (2003) "Métodos de investigación en educación musical. La investigación educativa". *II Jornadas de investigación en educación musical*. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- BERNSTEIN, L. (1976) *The unanswered question: Six talks at Harvard*. Cambridge: Harvard University Press.
- BLACKING, J. (1973) *How Musical is Man?* University of Washington Press, (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- BOYSSON-BARDIES, B. (1999) *How Language comes to children*. London: The MIT Press Cambridge (Mass).
- BRAZELTON, T.B; CRAMER, B.G. (1993) *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.
- BRAZELTON, T.B; GREENSPAN, S.I. (2005) *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- BRONFERBRENNER, U (1985) "Contextos de crianza del niño: Problemas y prospectiva", *Infancia y Aprendizaje* 24, pp 45-55.
- BRONFERBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J.S. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BURKHART (1962) *Spontaneous and deliberate ways of learning*. Scranton: Pa International Textbook Co.
- CAMPBELL, P.S (1998) *Songs in their Heads Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- CAMPBELL, P.S. "En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil" en <http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/vol01-01/CEM01105.pdf>
- CAMPBELL, P.S. (2001) "Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world". En *International Journal of Music Education*, 37 59-63.

- CANALS, D (1996) "La infància del segle XXI". dins *Congrés d'in-fàn-ci-a. Polítiques i accions educatives*. Temes d'in-fàn-ci-a. Vol II, 136-145. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- CANALS, D; GELONCH, M. (1998) *Fites de desenvolupament del naixement als tres anys. Barcelona-Shangai dades i avaluació contrastades*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- CANALS, D. (2003) *Ciència 0-3. Adquisició dels principis fonamentals durant la primera infància*. Barcelona: Fundació Privada Canals-Junyer.
- CANALS, D. (2004) *Entrevista personal al seu domicili*.
- CAPDEVILA, R. (1996) *La música en el projecte. Experiència d'assessorament a l'escola bressol*. Barcelona: Pla de Formació Institucional. IMEB ( inèdit).
- CAPDEVILA, R (1996) "Els més petits visiten el Museu de la Música" *In-fàn-ci-a* 93.
- CARLSEN, J.C; HENSCHKE, I. y OLIVEIRA, A; MADSEN, C; PRICE, H (1988) "Monográfico sobre investigación en educación musical" en *Revista Eufonia*. Barcelona: Ed. Graó.
- CARLSEN, J.C. (1995) "The need to know" en *Journal of research in Music Education*.
- CARRÉ, A (2001) "Música y munusvalias: una paradoja del pasado" *Eufonia*, n.20.
- CARRETERO, M (1993) *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CASADO, A. "La creatividad como necesidad educativa y humana" en: [http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF7/art\\_creat\\_nec\\_ed.htm#\\_ftn1](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF7/art_creat_nec_ed.htm#_ftn1)
- CASSANY, D. (1993) *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLS, M (1997 1ed/2006 3a.ed) *La era de la informació: economia, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CASTELLVÍ, P (1997) *Psicología del desenvolupament*. Barcelona: Proa/Univesritat Ramon Llull.
- CLLIFFORD, K; CHARLES, H. (1978) *Investigación experimental en música* Buenos Aires: Marymar.
- COHEN .R.(1983) *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Col. Nueva Paideia.
- COHEN,L; MANION,L.(1980) *Research methods in education*. Londres: Croom-Helm.

- COLÀS, P. (1994) a "Los métodos descriptivos". En P. COLÀS y L. BUENDÍA, *Investigación educativa* (177-200). Sevilla: Alfar.
- CONDON, W.S; SANDER, L.W.(1974) a "Synchrony demonstrated between movements of neonate and adult speech", en *Child Development* 45., 456-462.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CREA (1999) *Cambio Educativo y Social I. Teorías y prácticas que superan desigualdades*. Jornades celebrades el 22 i 23 de novembre en el Parc Científic de Barcelona.
- CSIKSZENTMUHALYI, M. (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DAHLBERG, G, MOSS, P. i PENCE, A. (1999) *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: Temes d'in-fàn-ci-a 34 Rosa Sensat.
- DALMAU, M.(2005) "Psicología humanista: satisfacció, satisfacció laboral i satisfacció docent" *Aloma* Barcelona: FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- DAMÁSIO, A.R. & DAMÁSIO H. (1992) "Cerebro y lenguaje" *Investigación y Ciencia* 194, pp 59-66.
- DARDER, P. *Pla de formació permanent institucional de les escoles municipals de Barcelona 1988-1995*. Barcelona: I.M.E, Ajuntament de Barcelona.
- DAVIDSON, L (1985) "Tonal structures of children's early songs" en AIELLO, R. SLOBODA, J.A. (eds) *Music Perception*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, L (1994) "Song singing by young and old: A developmental approach to music" en AIELLO, R. ;SLOBODA, J.A. (eds) *Music Perception*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, L; SCRIPP, L. (1991) a "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo", en HARGREAVES, D.J. (dctor) *Infancia y educación artística* . Madrid: Ed Morata, 80-110.
- DE KETELE, J.M. (1984) *Observar para educar*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- DEFIS, O, (coord) et alt.( 2006) "La formació permanent del professorat d'educació infantil. Elements de reflexió. *Temps d'Educació n.30* Barcelona: IVE Universitat de Barcelona.
- DEFIS, O. et alt.(2002) *Bases conceptuales de l'educació infantil*. Document de treball Barcelona: ICE Universitat d Barcelona.

- DEFIS, O; MARTÍNEZ, F. (coord) (2006) *Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?* Barcelona: ICE de la UB.
- DEFIS, O (2006) "Potencial de la comunitat" en *Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?* Barcelona: ICE de la UB.
- DEL CAMPO, P.; ZULUAGO, S. (2002) a "Toda una experinecia sonora" *Eufonia* 24, 17-32.
- DELALANDE, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfants*. París: Buchet/Chastel.
- (1995) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi
- DELALANDE, F (1991) "Introducción a la creación musical infantil" *Música y educación*, Año IV, 2 nº8 diciembre 1991 pp. 315-328.
- DELALANDE, F (2005) "La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: contexto histórico, tecnológico y social" *Eufonia* 35, pp 57-67.
- DELALANDE, F. (2007) *¿Qué es la música?* (obra inèdita cedida per l'autor).
- DÉLIEGE, I; SLOBODA, J.A. (1995) *Naissance et développement du sens musical*. París: PUF.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre le Educación para el siglo XXI*. Madrid: Sabtillana/UNESCO.
- DEMAUSE, LL. (1991) "La evolución de la infancia" *Historia de la infancia*. deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 15-92.
- DENZIN, N.K. (1978) a "The research Act: A theoretical introduction to sociological methods". New York: Mc Graw Hill.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992) *Currículum. Educació Infantil* Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998) *Orientacions i programes. L'educació a la llar d'infants i al parvulari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DERN, M; MALAGARRIGA, T; PARÉS, B; PUIG, B; VALLVÉ, LI. a "Document de reflexions i propostes per al debat curricular en els llenguatges corporal, musical i visual i plàstica" (inèdit).
- DESPINS, J.P.(1994) *La musica y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, O. (1989) *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DIAZ, M (2003) "La educación musical en la etapa 0-6 años" *Revista Aula de Infantil* nº16.



- DIAZ, M. (2003) a "Investigar en educación musicala". Entrevista a J.Tafari. // *Jornadas de investigación en educación musical*. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- DIAZ, M. (2005) a "La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Año/vol.19 número 001, 23-37. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- DIAZ, M. (2002). "La música en el currículo de primaria y secundaria" *Aula de Innovación Educativa*, n.112, 8-10.
- DIAZ, M; FREGA, A.L. (1998) *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical* Vitoria- Gasteiz: Amarú Ediciones Producciones Agruparte.
- DIERSEN, M (2001) a "Neurobiología de la experiencia musical". *Eufonia* 21, 85-97.
- DISSANAYAKE, E. (2004) "Universals i orígens: les arrels psicobiològiques de les vides musicals". Conferència Inaugural: *Els móns musicals dels Infants* ISME Early Childhood Commission Conference.
- DOWLING, W.J. (1984) "Development of musical schemata in children's spontaneous singing" en W.R. CROZIER; A.J. CHAPMAN (Eds.) *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier.
- DUMAURIEI, E (1982) "Le domaine sonore du tout jeune enfant", en DELALANDE, F. *L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA GRM/ Buchet/Chastel.
- ECHEBARRIA, I; MARTÍNEZ, M; TEY, A. (2006) "L'assessorament: reflexió sobre la pràctica del professorat i la seva ètica" *Temps d'educació*, TE, 30 Barcelona: ICE de la UB.
- EDELVIVES, (1965) *Historia de la Pedagogia*. Zaragoza: Luis Vives.
- EISENBERG, R (1976) *Auditory Competence in Early Life: The Roots of Communicative Behavior*. Baltimore: Md: University Park Press.
- EISNER, E. (1994) *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- ELBOJ, C; PUIGDELLIVOL, I; SOLER, M; VALLS, R (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, D. (1994) "Rethinking Music: First steps to a New Philosophy of Music Educationa". *International Journal of Music Education (IJME)*, nº24.
- ELLIOT, D. (1997) Música, "Educación y Valores Musicales". *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (11-13) Buenos Aires: Guadalupe.

- ELLIOT, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- ERDAS, E. (1987) "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" en *revista de Educación*, 284, 159-198.
- ERICKSON, F (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.a" En M.C. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona:Paidós/MEC.
- ETKIN; SERRA ET ALT. (1983) *Nuevas propuestas sonoras*. Buenos Aires: Ricordi
- EVERTSON, C; GREEN, J. (1989) "La observación como indagación y método". En M Wittrock (coord.), *La investigación en la enseñanza, tomo II* (pp.303-421). Barcelona: Paidós.
- FABRÉ, M. (1995) *Angoixa i acte creatiu*, Tesi doctoral, URL.
- FABRÉ, M. (2002) *Tractatus Gradus ad Parnassum*. Aloma 10 Barcelona: FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- FABRÉ, M (2004) en comunicació personal.
- FARRÉ. J. FORTUNY; P. MARTÍNEZ,C. ÒDNA,P.(2005) *Dies i camins, 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat* Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- FASSBENDER, C. (1993) *Auditory grouping and segregation processes in infancy*. Kast Verlag: Nordestedt.
- FASSBENDER, C. (1995) "La sensibilité auditive du nourisson aux paramètres acoustiques du langage et de la musique" en DELIÈGE,I; SLOBODA,J.A. (eds) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: Presses Universitaires de France, 63-99.
- FERNALD, A. (1991) "Prosody in speech to children: prelinguistic and linguistic functions" *Annals of child Development*, 8, 43-80.
- FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, E. (1983) *El programa Llevant 1983-84*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992). "La observación". En R. Fernández Ballesteros (coord), *Introducción a la evaluación psicológica* (.137-182). Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ, I. (1999) *Previsión de violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nareca.

- FEU, Ma.T (1994) "Construir coneixement a l'escola infantil" *Infància 79* Barcelona: Rosa Sensat.
- FISKE, H. (1995) "Educación basada en la investigación". *Boletín de Investigación Educativo-Musical*: Buenos Aires: Centro de Investigación Musical del Collegium Musicum.
- FLECHA, R. (1997) "*Compartiendo palabras*". *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. *Comunitats d'aprenentatge: una alternativa educativa* en: <http://www.xtec.es/crp-granollers/5tp/documents/flecha2.doc>
- FLECHA, R; TORTAJADA, I.(1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo" . Dins Imbernon,F.(Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó,13-27.
- FONTA, E. (1999) *L'infant: un món per conèixer*. Barcelona: Cruïlla.
- FOSTER, W.P. (1980) "Administration and the crisis of legitimacy: A review of habermasian thought". *Harvard Educational Review*, 50 (4), 496-505.
- FOUCAULT, M. (1978) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FREGA, A.L. (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: CIEM del Collegium Musicum.
- FREGA, A.L. (1996) *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FREGA, A; L;VAUGHAN, M. M. 1980 *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: División Desarrollo Musical. Casa América.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FRIDMANN, R.(1974) *Los comienzos de la conducta musical* Buenos Aires: Paidós.
- FRIDMANN, R. (1977) "Vocal Rythms in the newborn. The firts day of life" *Estudios cognitivos*, (25-30) Brasil,2.
- FRIDMANN, R. (1988) *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- FRIDMANN, R. (1997) *La música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarús Ediciones.

- GARCIA, C.M. (2002) "La formación inicial y permanente de los educadores" *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARDNER, H (1993) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2003) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GEORGE J. (1997) "El somni vers la infància". *In-fàn-ci-a* 96.
- GIANNI, C. (2004) "El juego de la improvisación". *Eufonia* 30, 59-64.
- GILLANDERS, C.(2001). "Educar en la música". *Musica y Educación* 48, 33-49.
- GIMENO, J; PEREZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giovanni, D. (2004) "Les activitats a l'escola bressol" *In-fàn-ci-a* 136
- GIUDILI, C;BURSHAN, S (2006) *Experiencias educativas en dialogo en:*  
[http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloboorjo/periscopio/2006\\_06/03.asp](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloboorjo/periscopio/2006_06/03.asp)
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE,M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en invetsigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSCHMIED, E. (1998) *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Temes d'in-fàn-ci-a 31. associació de Mestres Rosa Sensat.
- GORDILLO, J. (2003) "Los materiales pobres enriquecen la música". *Eufonia*,27, 45-53.
- GORDON, E. (1965) *Musical aptitude profile manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- GORDON, E. (1990) *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA.
- GOTTLIEB, G. (1983) "The Psychobiological Approach to Developmental Issues.in Handbook of Child Psychology", Vol. 2: *Infancy and Developmental Psychobiology*, M.M. Haith and J.J. Campos, eds. New York: Wiley.
- GRÄTZEN, Dina Poch de (1998) "Educación musical para niños de 3 años con sus padres: Su aporte a la comunicación y al fortalecimiento del vínculo entre ambos". *Fundamentos da Educaçao Musical*. ABEM, Serie Fundamentos 4.
- GREENSPAN, S; THORNDIKE GREENSPAN, N. (1997) *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós.

- GUARDIET, M.A. (2000) *L'audició musical a l'educació infantil i primària* en: <http://www.xtwc.wa/recursos/musica/audició>.
- GUBA, E.G. (1983) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en Gimeno,J y Perez,A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GUTIERREZ, C. (1998) *Hacia una redefinición de la ciencia cognoscitiva* en [http://claudiogutierrez.com/ciencia\\_cognoscitiva.html](http://claudiogutierrez.com/ciencia_cognoscitiva.html).
- HABERMAS, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HAITH, i J.J. CAMPOS (ed.) *Infancy and development psychobiology, vol.2* New York: Wiley.
- HARGREAVES, D.J. (1991) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata MEC.
- HARGREAVES,D.J. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HELMER, O; RESCHER, N. (1972), "Sobre la Epistemología de las Ciencias Inexactas", *Futuro Presente*, nº 8. 115-135.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1990) "Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical". *Ponència al Congrés Música y Sociedad en los años 90*.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1995) "Algunas refelxiones sobre los procesoso de formación musical". *Ponencia a la Reunión Regional de Expertos en Formación Musical. Caracas*.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1997) Conferència a Barcelona 7 de març de 1997.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1964) *La iniciación musical del niño* Buenos Aires: Ricordi.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983) *La improviación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2004) "La educación musical en el siglo XX". *Revista musical Chilena*.N. 201, 74-81 Chile.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2005) "Didáctica de la música contemporánea en el aula" en:  
(<http://www.latinoamericamusica.net/ensenanza/hemsey/didactica.html>)
- HENTSCHE, L (1999) *Seminario sobre investigación en educación musical*. Madrid: Comisión de Investigación ISME- España.
- HOYUELOS, A.(2004) *La ética en el pensamimoto y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro, Edicions Rosa Sensat.

- HUGUET, T. (1993) "Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros" *Aula de Innovación Educativa*, núm.19 70-78.
- Huguet, T. (1993) *Pautas de observación en la educación infantil 5 años*" Barcelona: Aula Material Graó Educación.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La investigación como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F.(coord) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2003) *Claves para una nueva formación del profesorado (dossiers electrònics de la UB,)*.
- IMBERNÓN, F. (2003) *Modelos en la formación del profesorado (dossiers electrònics de la UB Curs de doctorat)*.
- IMBERNÓN, F. (2006) "Assessorar o dirigir. El paper de l'assessor col·laboratiu o l'assessora col·laborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context" *Temps d'Educació n.30* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- IMBERNÓN, F.(2007) *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JACOB, F. (1970) *La logique du vivant (une histoire de l'hérédité)*. París: Gallimard. Traducció al castellà: *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia (1973).
- JACQUARD, A.(1983) "Genética y educación" en Cohen,R. *En defensa del aprendizaje precoz*. Bercelesona: Col.Nueva Paidea, Ed.Planeta.
- JEAN, G. (1997) "El somni vers la infància" *In-fàn-ci-a* 96,pp31-34.
- JOHNSTONE, K. (2000). *Impro. La improvisación y el teatro*. Chile: Cuatro vientos.
- JOLLIVET, M; PENAVEGA, A. (2002) *Relier les connaissances, transversalité interdisciplinariété* en <http://www.mcxapx.org/conseil/jollivet.htm>.
- JORQUERA, C. (2004) "Métodos históricos o activos en educación musical". *Revista electrónica LEEME*, n.14 en <http://musica.rediris.es/leeme/>.
- JOYCE, B. y SHOWES, B. (1988) *Student achievement trough research on training*. New York: Longman.
- JUCZYK, P.W.; KRUMHANSL, C.L. (1993) "Pitc and rhytmic patterns affecting infant's sensitivy to musical phrase structure" *Journal of Experimental Psychology:Human Percepcion and Performance*, vol 19/3, 627-640.

- JUNYENT, J. (1951) Discurs acte inaugural *Jocs Florals de la Llengua Catalana*, Museum of Modern Art of New York, en CANALS, D. *Ciència 0-3* Barcelona: Fundació privada Canals-Junyer.
- JUNYENT, M. (2001) *Un enfocament metodològic en formació inicial del professorat d'educació primària*. Tesis doctoral defensada a la UdG.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) "El niño como lingüista" cap 2 de *Más allá de la modularidad* Madrid: Alianza pp.51-90.
- KARTOMI, M.J. (1991) "Musical improvisations of childrens at play", *World of Music* 33: pp 53-65.
- KAYE, K (1986) *La vida mental y social del bebé: como los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- KEMP, A, (1993) *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Editorial CIEM del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- KEMP, A. (1993) "La microtecnología en la Educación Musical: Possibilidades y consecuencias para el currículo". En Violeta H. de Gainza (ed). *La educación Musical frente al futuro* (pp.121-126) Buenos Aires: Guadalupe.
- KNOW, I. PÉREZ, G (1990) *Métodos de Investigación. Prospectiva para la toma de decisiones*. Chile: Ed Fundación de Est. Prospectivas.
- KNOWLES, M. (1980) *The modern practice of adult education*. Chicago: Follet.
- KRÖPKL, F. (1985) *Reflexiones sobre el fenómeno musical*. Buenos Aires: Agrupación Nueva música.
- LACÁRCEL. J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- LAFARGA, M. (2000) *Desarrollo musical y desarrollo neurológico.*, Congrès Mundial de Lecto-escritura, Valencia.en <http://www.waece.org/biblioteca/d9.php?cadena=d>
- LATORRE, A; DEL RINCON, D; Y ARNAL, J.(1997). *Bases metodológicas de la Investigación educativa* .Barcelona: Hurtado.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LECANUET, J .P; GRANIER-DEFERRE, C., DECASPER, A.J; MAUGEAIS, R. ANDRIEU, AJ.&BUSNEL, MC. (1987) "Perceptions et discrimination foetales de stimuli langagiers mises en evidence à partir de la réactivité cardiaque: résultats préliminaires", *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences de Paris*, 305: 161-164.



- LECANUET, J.P. (1995) "L'expérience auditive prénatale", en DELIÈGE,I; SLOBODA,J.A. (eds): *Naissance et développement du ssens musical*.Paris: Presses Universitaires de France: 7-38.
- LEHMANN, P (1993) "Panorama de la Educación Musical en el mundo". En VIOLETA H. DE GAINZA (ed). *La educación Musical frente al futuro* (pp.13-23) Buenos Aires: Guadalupe.
- LINSTONE, A., AND TUROFF, M., ed.,(1975), *The Deiphl Method: Technique and Applications*. Massachusetts.
- LLONGUERAS, J. (1942/2002) "El Ritmo en la Educación y Formación general de la infancia": Labor. *El Ritmo en la Educación y Formación general de la infancia* Barcelona: Dinsic.
- LÓPEZ, F. (1983) "Etología y Psicología Evolutiva", dins A. marchesí; J.PALACIOS I M. CARRETERO (comp) *Psicología Evolutiva. Vol I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza, 1983.
- LORENZ, K. (1986) *Fundamentos de etología*. Barcelona: Paidós.
- LOUCKS-HORSLEY, S et alt. (1987) *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. Andover: MA Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands/National Staff Development Council.
- LOWENFELD, V. LAMBERT BRITAIN, W. (1980) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUE, Q. et alt. (2000) *Educación la tolerancia*. Sevilla: Díada.
- MADSEN, C.K.MADSEN, H (1988) *Investigación experimental en música*. Buenos Aires: Marymar.
- MALAGARRIGA, M.T. (2002) *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*, Tesi doctoral UAB.
- MALAGARRIGA, M.T. (1999) "El lenguaje musical materno" *Eufonia* 17:37-40.
- MALAGUZZI, L (1991). "Seminario rivolto agli educatori svedesi" gravació citada por HOYUELOS en *La ètica en el pensament y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (2004)*.
- MALBRAN, S. (2002) "Sincronía con patrones de pulso: una herramienta para estimar el desarrollo rítmico". *Revista electrónica LEEME n.10* en <http://musica.rediris.es/leeme/>.
- MARTÍ, E et alt. (2006) *El bebè i el seu context familiar* en [http://pmid.proves.ub.edu/becari/marti/versio\\_imprimi.pdf](http://pmid.proves.ub.edu/becari/marti/versio_imprimi.pdf)



- MARTIN, J (adaptat de VANGUNDY, A.B. (1988) *Techniques of Structured problem Solving*-Van Nostrand Reinhold, V7.07 en <http://www.innovaforum.com/index2.htm>.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Leartes.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2006) "L'assessorament en els processos de millora de l'Educació Infantil" en *Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?* Barcelona: ICE.
- MARTINEZ, J.B. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, F et alt. (2006). *Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?* Barcelona: ICE.
- MATURANA R.H ;VARELA, G.F.(1984) *El árbol del conocimiento*, Santiago: Editorial Universitaria.
- MATURANA, R.H. ((2003) *Desde la Biología a la Psicología* Buenos Aires: Lumen/editorial universitaria.
- MAYALL, B (1996) *Children, Health and the Social order*, Buckingham: Open University Press.
- MCCRACKEN, G.D. (1988) *The long interview*. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods,13. Newbury Paek, California: Sage Publication Inc.
- MEHLER, J & DUPOUX, E (1990) *Nacer sabiendo* Madrid: Alianza Psicología Minor.
- MEHLER, J; JUSCZYK, P.W; LAMBERTZ,G; HALSTED,N; BERTONCINI, & AMIEL-TISSON, C. (1988) "A precursor of Language Acquisition in Young Infants", *Cognition*, 29, 143-178.
- MEIRIEU, PH (2003) *El pedagog i els drets de l'infant*. Barcelona: Temes d'infància.
- MEIRIEU, PH. (1998) *Frankenstein educador* Barcelona: Laertes.
- MERRIAM, S. (1988) *Case study research in education. A qualitative approach*. Sant Francisco: Jossey-Bass.
- MEYER, L. (1956) *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata, 1995 (Educación infantil y primaria).

- MIRANDA, J. (2003) *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per l'educació de l'oïda musical* tesi doctoral defensada al gener de 2004 a la UAB.
- MONTESSORI, M. (1984). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo Editorial.
- MONTMANY, M. (2004) "Acerca de la educación musical", en *Revista electrónica de Léeme* n.13 <http://musica.rediris.es/leeme/>.
- MOOG, H. (1976) *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London:Schotts.
- MÓRA, P. (2004) *Retrogènesi; Involució cognoscitiva en les persones afectades per la malaltia d'Alzheimer, des d'una perspectiva piagetiana*. Tesi doctoral UAB.
- MORIN, E (2001) *Tenir el cap clar*. Barcelona: Edicions La Campana.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- MORÓN, S. (2006) "L'avaluació en els assessoraments" en DEFIS,O, *Es pot millorar l'educació Infantil mitjançant assessoraments?* Barcelona: ICE.
- MOTTA, R (1999). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*, en <http://www.revistapolis.cl/3/motta3.doc>.
- MUCCHIELLI, R. (1974) *El cuestionario en la encuesta psico-social* (4a edició). Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- NATTIEZ, J.J. (1987) *Musicologies Générale et Sémiologie*, Paris: Chistian Bourgois, ed.
- NEBREDA, P. (2002) "La inteligencia musical". *Revista Educación y Futuro* en <http://www.cesdonbosco.com/revista/impresasep06.asp>.
- NICOLÀS, M (1999) "Cada color, una emoció", *Fer plàstica un procés de diàlegs i situacions*: 33-49 Barcelona: Rosa Sensat Temes d'in-fàn-ci-a.
- NICOLESCU, B. "La transdisciplinariedad una nueva visión del mundo" en <http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>.
- NICOLESCU, B. (1996) *La transdisciplinarité*. Mónaco: Editions du Rocher.
- ORFF, C. (1964) *Orff-Schulwerk; Past and Future*; Londres: Music in Education.
- PACHECO, M. (2008) "La construcció de la identitat dels fills adoptius: el paper dels pares" *La Revista de Blanquerna*, 18. Barcelona: URL
- PADILLA, Ma T. (2002) *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CSS.

- PAGNOL, M. (1989) *Le temps des amours*. Paris: Éditions de Fallois.
- PALACIOS, J. (1993) "Introducción conceptual a la psicología evolutiva" en Triadú, C. *Psicología evolutiva*. Barcelona: Eumo.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A COLL, C (1990) *Desarrollo psicológico y educación I Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALLARÉS, V *Les tertúlies literàries dialògiques paraules per a transformar a les Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I* en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/7.pdf>.
- PAPOUSEK, H. (1995) "Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité" en DELIÈGE, I; SLOBODA, J.A. (eds) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: Presses Universitaires de France, 41-62.
- PAPOUSEK, M. (1995) "Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance," en DELIÈGE, I; SLOBODA, J.A. (eds) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: Presses Universitaires de France, 41-62.
- PATTON, M.Q. (2003) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3a ed. Thousand Oaks, California: Sage Publication Inc.
- PAYNTER, J (1991) *Oir, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- PAYNTER, J (2004) "Whay do we compose?" en <http://membres.lycos.fr/musicand/PIONEERS/PAYNTER/PAYNTER.htm>.
- PEÑATE, W. (1993) "La entrevista" En W. PEÑATE, P. MATAUD E I. IBAÑEZ, *Evaluación psicológica. Concepto y técnicas de análisis (173-222)* Valencia: Promolibro.
- PENN, H. (1999) "La qualitat de vida, és igual per a tots els infants? A *In-fàn-ci-a* n. 107, abril 1999.
- PENNA, M. (1990) *Revaliações e buscas em musicalização*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉRTEGA, S; PITA, S. (2004) *Asociación de variables cualitativas. Els test exacto de Fisher y el test de Mcnemar* en <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/fisher/fisher.asp>
- PFLIEDERER ZIMMERMAN, M. (1984) "Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical" en HEMS Y GAINZA, V. *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- PIAGET, J (1970) *La epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo.

- PIERCE, J.R ((1985) *Los sonidos de la música*. Barcelona: Prensa Cinética Labor.
- POCH DE GRÄTZER, D. "Música con papá y mamá" en <http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/vol01-02/CEM02101.pdf>
- POSTMAN, N. (2000) *Fi de l'educació*. Vic: Eumo Editorial.
- PRIETO, R. (2001) "Pedagogia de la improvisación musical" *Eufonia* 22, 91-103.
- PROZIONATO, G. (1980) *Psicobiologia della musica*. Bologna: Patron.
- QUERAL, T.J. (2006) *Moodle i el constructivisme social* en <http://www.xtec.cat/~jqueralt/moodle/comunitats.pdf>.
- QUERLEAU, D.& RENARD, K. (1981) "Les perceptions auditives du foetus humaine", *Médecine et Hygiène*, 39, 2102-2110.
- RAGOFF, B (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RAMACHANDRAN, V.S. OBERMAN, L.M (2007) "Espejos rotos: una teoría del autismo". *Investigación y ciencia*, enero 2007.
- REGGIO EMILIA. *Le intelligenze si trovano usandole: esperienze educative a Reggio Emilia*. Bergamo: Juvenilia, 1990.
- REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. (1979) "Beyond qualitative versus quantitative methods". In TD COOK & C.S. REICHARDT (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp 7-32) Beverly Hills: Sage.
- REMPLIN, H. (1966) *Tratado de Psicología evolutiva*: Barcelona: Lex-Nova.
- RINALDI, C. (2001) "Els pensaments que sustenten l'acció educativa". *Infància* 118, 3-13.
- RITSCHER, P. (2001). *Què farem quan siguem petits?* Barcelona: Rosa Sensat temes d'in-fàn-ci-a.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- RIZZOLATTI, G; FOGASSI, L; GALLESE, V. (2007) "Neuronas espejo" *Investigación y Ciencia* enero 2007.
- RODRIGO, M.J. (1983) " Psicología evolutiva i procesamiento de información" dins A. Marchesi; J.Palacios i M. carretero (comp) *Psicología Evolutiva. Vol I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza, 1983.
- ROGERS, C. (1986) *Libertad y creatividad en la educación, en la década de los 80*. México: Paidós.
- ROMANÍ, O. *Amb ulls de nen* (Obra inèdita, cedida per l'autor).

- ROS, E. (2000) *L'adquisició de les competències professionals en l'especialitat de Medicina de Família i Comunitària a Catalunya*. Tesis doctoral UAB.
- ROSS, M. (1984) *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- ROVIRA, F. (2000) "Els vincles afectius". *Aloma* Barcelona: FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- ROVIRA, F. (2005) "Psicologia humanista, intel·ligència emocional, psicologia positiva. Els seus principis bàsics en tota relació d'ajuda". *Aloma* Barcelona: FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- RUÉ, J. (1991), *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- RUÉ, J. (1994 ), "El treball cooperatiu", en *Organización y gestión de centros educativos. Aspectos básicos.*, GAIRÍN, J; DARDER, P (eds). Barcelona: Praxis.
- RUÉ, J (2005) GIAC en [http://giac.upc.edu/PAG/giac\\_cat/giac\\_que\\_es.htm](http://giac.upc.edu/PAG/giac_cat/giac_que_es.htm)
- SAHAL, D. and YEE, K., (1975), "Delphi: An Investigation from a bayesian viewpoint", *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 7. nº 2: 165-178.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1946) *Le Petit Prince*. París: Édition Gallimard.
- SAITTA, C.(1978) *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires: Ricordi
- SANS, S. (1999) "Sorpresa i transgressió per créixer i crear." *Fer plàstica un procés de diàleg i situacions . pp 69-79*. Barcelona: Rosa Sensat temes d'in-fàn-ci-a.
- SCEHAN-CAMPBELL. P (1997) "Educación multicultural" en *Eufonia* Barcelona: Graó.
- SCHAEFFER, P (1959). *Qué és la música concreta?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- SCHAEFFER, P (1966). *Traité des objets musicaux*. París: Seuil.
- SCHAFER, R.M. (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires:Ed. Ricordi.
- SCHAFER, R.M.. (1967) *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ed. Ricordi .
- SCHAFER, R.M..(1965) *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- SCHAFER, R.M.(1992) *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Actuales Abiertas.
- SCHAFER, R M.(1969) *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- SHELLENBERGE, E.G. Y TREHUD, S.E. (1996) "Natural musical intervals. Evidence from infant listeners", *Psychological Science*, vol 7 (5): 272-277.

- SCHETLER, D. (1989) "The inquiry into prenatal musical experience: a report of the Eastman Project 1980-1987" *Pre and Peri-Natal Psychological Review* 3/3: 171-189.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÜTZ, A (1974) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SHOTTER, J. (1992) "Getting in touch": The meta-methodology of a postmodern science of mental Life' a KVALE;S (ed) *Psychology and Postmodernism*, London: Sage.
- SINGH, L; MORGAN, J.L.&BEST,C.T. (2002) "Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk?" *Infancy*, 3: 365-394.
- SPAGGIARI, S. RINALDI, C. (2005) *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat.
- STAKE, R.E. (1998) *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STERN, D.N.;SPIKER, S.;MACKAIN, K. (1982) "Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants". *Developmental Psychology*, 18: 727-735.
- STERNBERG, R.J y LUBART T.I. (1991) "An investment theory of creativity and its development" *Human Development*, Vol.34: 1-31.
- STERNBERG,R.J. (1988) "Apply cognitive theory to the testing and teaching of intelligence". *Applied cognitive Psychology*, vol.2, 231-255.
- STORR, A. (2002). *La música y la mente*. Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, M.T. (2003) *Apunts de les classes de doctorat, bienni 2003-2005*
- SWANWICK, K Y TILLMAN, J. (1986) "The sequence of musical development" *British Journal of Music education*, 3,305.-339 Cambrigde: University Press.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata,S.A.
- SWANWICK, K. (1997) "Autenticidad y realidad de la experiencia musical". En V. HEMSY. DE GAINZA (ed) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI: 141-157*) Buenos Aires: Guadalupe.
- SWANWICK, K. (2001) "Musical Technology and the interpretation of heritage". *International Journal of Music Education*.
- TAFURI, J. (2000) "Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato" *Quaderni della SIEM*; 16: 391-400.

- TAFURI, J. (2003) "Fer música de '0 a 3. Música des del començament" *Guix infantil* núm.16, 9-12.
- TAFURI, J. (2006) *¿Se nace musical* Barcelona: Graó.
- TONUCCI, F. (1976). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del libro.
- TONUCCI, F. (1990) *Ensenyar o aprendre. L'escola com a recerca quinze anys després*. Barcelona: ed. Graó.
- TORRES, J. (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 82-129.
- TREHUB, S.E. (2001) "Musical predisposition in infancy" *Annals of the New York Academy of Sciences*, 93: 1-16.
- TREHUB, S.E. (2001) "Musical predispositions in infancy" *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930: 1-16.
- TREHUB, S.E. (2002) "Mothers are musical menthors" en *Zero to three* (september 2002: 19-22).
- TREHUB, S.E. (2003) "Towars a Developmental Psychology of Music" *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999: 402-413.
- TREHUB, S.E; NAKATA,T. (2001/2002) "Emotion and music in infancy" *Musicae Scientiae, Special Issue*, 37-59.
- TREHUB, S.E; THORPE, L.A; & MORROMGIELLO, B.A. (1987) "Organizational processes in infants' perception of aditory patterns". *Childs developemnt* 58, 741-749
- TUR, P (1992) *Reflexiones sobre Educación Musical*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ULVIERI, S (1986) "Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada" *Revista de Educación*, 281: 47-86.
- VALLVÉ, LI. (2004) "Educar a través de l'art". *Educació* núm.38: 11-12.
- VALLVÉ, LI. *El llenguatge visual i plàstic* (inèdit, cedit per l'autor).
- VERA, A (1989) "El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo". *Infancia y aprendizaje*, 45: 107-121.
- VILA, G (1999) "Un taller de construcció". *Fer plàstica un procés de diàleg i situacions: 59-67*. Barcelona: Rosa Sensat. Temes d'in-fàn-ci-a.
- VILAR, M. (2004) "Acerca de la educación musical". *Léeme*, 13  
<http://musica.rediris.es/leeme/>.



VYGOTSKI, L.S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKI, L.S. (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

WALKER, R (1993) "Música y multiculturalismo" en V Hemsy. de Gainza (ed.) *La educación Musical frente al futuro*: 89-103. Buenos Aires: Guadalupe.

WALLON, H (1976) *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

WEINBERGER, N.M (2005) "Los cinco sentidos". *Música y cerebro temas 39, Investigación y ciencia* 1er trimestre 2005.

WERTSCH, J.W. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WESTBROOK, R (1993) "John Dewey" *Perspectivas vol XXIII, n.1-2*: 289-305. Paris: UNESCO. También en formato electrónico a <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

WILKIN, P.H.E.(1996) "A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli, with and without daily exposure to a specific piece of music" *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1*, 193-169.

WILLEMS, E.(1962).*La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E. (1975) *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Lyon: Pro Musica

WILLEMS, E.(1978).*Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E.(1981) *El valor humano de la educación musical*, Barcelona: Paidós.

WILLEMS, ..(1965).*L'oreille musicale. I & II*. Lyon: Pro Música.

WILLIAMS, F.E. (1972) *A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process*. New Jersey: Englewood Cliffs, J.Education Technology Publications.

WINNICOTT, D.W. (1990) *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós.

WOODWARD, SC. (1992) *The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate*. (doctoral thesis.) dep. Of music education. University of Cape Town. South Africa.

ZATORRE, R.(2004) "Las ratas son sordas a Mozart". *Vanguardia* 8/12/2004.

ZATORRE, R (2007) "La música es un vehículo para entender como funciona el cerebro" .en <http://www.xtec.es/~cmiro12/articulos/zatorre.htm>.



ZEICHNER, K. M. (1991). "Contradiction and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of the schools". En: *Teachers' College Record*, núm. 92, 363-379.

ZENATTI, A. (1981) *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P. Psychologie de la musique, Paris: P.U.F.

ZENATTI, A. (1991) "Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la Psicología del siglo XX" *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol.9: 57-70.

---

PÀGINES WEB CONSULTADES:

---

*Arte sonoro per i bambini a*

<http://www.artesonoraperibambini.com/contatti.htm>

*Calaix de música*

<http://grups.blanquerna.url.edu/musical/>

*Creativitat i innovació. Tècniques de creativitat, accessible a*

<http://www.innovaforum.com/index2.htm>

*Document elaborat pels ICEs de les universitats catalanes, accessible a*

<http://antalya.uab.es/ice/portal/presentacio/icescatalunya.pdf>

*El test de  $\chi^2$  i la prova de probabilitat exacta de Fisher, accessible a*

<http://www.fisterra.com/mbe/investiga/fisher/fisher.asp>

*Els manaments del bon mestres. Joan Bardina, accessible a*

<http://www.pangea.org/~jbardina/brpcct18.htm>

*Escala de desenvolupament psicomotor Llevant i Haizea-Llevant accessible a*

[http://www.aepap.org/asturiana/curso2006/Desarrollo\\_psicomotor.pdf](http://www.aepap.org/asturiana/curso2006/Desarrollo_psicomotor.pdf)

[http://pmid.proves.ub.edu/becari/marti/versio\\_imprimi.pdf](http://pmid.proves.ub.edu/becari/marti/versio_imprimi.pdf)

*Informació sobre les escoles bressol de l'Ajuntament de Barcelona, accessible a*

<http://www.bcn.es/escolesbressol/>

*Informació sobre tesis doctorals, accessible a*

<http://www.bib.ub.es/bub/tesiselec.htm>

*Introducció al SAS accessible a,*

[http://einstein.uab.es/c\\_serv\\_estadistica/Manuals/ManualSAS.PDF](http://einstein.uab.es/c_serv_estadistica/Manuals/ManualSAS.PDF)

*Le main a la pâte. Enseigner les sciences à l'école maternelle et élémentaire a*

<http://www.lamap.fr/>

*Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, accessible a*

<http://zerosei.comune.re.it/italiano/amici.htm>

*Manifest de les Jornades de Metres, abril 2004 al País Valencià Parlem de renovació pedagògica per fer renovació pedagògica, accessible a*

<http://www.fmrppv.org/eets/debatmrp/castell.htm>

*Metodologia formativa i estratègies d'intervenció, actes de les sessions de les Jornades Quin model de formació? (setembre 2003) accessible a*

<http://161.116.7.34/collaboradors/members/Mprofor.asp>

*Paradigma informàtic, accessible a*

[http://www.francispisani.net/2003/12/castells\\_paradi.html](http://www.francispisani.net/2003/12/castells_paradi.html)

*Pediatría en la Historia, accessible a*

<http://usuarios.lycos.es/jperpom/pediatriahistoria.html>

*Psicología del desarrollo. Un enfoque sistemático accessible a*

<http://www.ediuoc.es/libroweb/3/Index.htm>

*Seguiment i avaluació de l'acció formativa, actes de les sessions de les Jornades Quin model de formació? (setembre 2003) accessible a*

<http://161.116.7.34/collaboradors/members/Mprofor.asp>

*Técnica Delphi, accessible a*

<http://www.geocities.com/Pentagon/Quarters/7578/pros01.html>

*The Gordon Institut for Music Learning, accessible a*

<http://www.giml.org/audiation.php>

---

BASES DE DADES

---

<http://phobos.xtec.es/sqfprp/entrada.php>

<http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=sbb.BasesDades>

<http://ericir.syr.edu/Eric/> (Educational Resources Information Center)

<http://www.tdcat.cesca.es/>

<http://www.mcu.es/TESEO/>

<http://www.cervantesvirtual.com/tesis/>

<http://www.cbuc.es/12tdcat/12mctdcat.htm>