



# L'audició musical

## a l'Educació infantil i Primària

(Llicència d'estudis atorgada pel Departament d'Ensenyament al llarg del curs 1999/2000)

**M. Antònia Guardiet i Bergalló**

Especialista de Música del CEIP Orlandai (Barcelona)

Treball tutoritzat per: M. Dolors Bonal

---

---

A Ma. Dolors Bonal que ha omplert d'aigua el desert on en alguns moments m'he perdut.

A Miquel Moreno que amb les seves paraules i el seu infatigable treball ha fet realitat aquest projecte.

També a totes aquelles persones que amb les seves converses m'han farcit de dubtes i de respostes.

---

---

# Índex

## INTRODUCCIÓ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. L'ESCOLTA EN FAMÍLIA, ESCOLA I SOCIETAT .....</b>                                    | <b>4</b>  |
| 1.1. L'OÏDA ES DESVETLLA A CASA .....  | 4         |
| 1.2. SOLS UN FONEMA LES SEPARA: ESCOLA – ESCOLTA.....                                      | 5         |
| 1.3. VERS UNA EDUCACIÓ DE TOTES LES NOSTRES OÏDES .....                                    | 6         |
| <b>2. L'ESCOLTA NECESSITA UN PAISATGE SONOR NO CONTAMINAT .....</b>                        | <b>9</b>  |
| 2.1. LA IMMERSIÓ MUSICAL A LA NOSTRA SOCIETAT OCCIDENTAL .....                             | 11        |
| 2.2. L'EXCÉS D'ESTÍMULS SENSORIALS.....  | 12        |
| 2.3. ESCOLTAR EL SILENCI .....   | 13        |
| <b>3. L'ESCOLTA NECESSITA TEMPS .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>4. L'AUDICIÓ: ESTRATÈGIES CREATIVES .....</b>   | <b>16</b> |
| 4.1. DIVERSITAT DE MÚSIQUES. INTERCULTURALITAT I MÚSICA .....                              | 18        |
| 4.2. QUALITAT IDIOMÀTICA .....   | 20        |
| 4.3. L'ATRACTIU DEL SO I EL SILENCI.....   | 22        |
| <b>5. DESENVOLUPAMENT COGNITIU I AUDICIÓ MUSICAL AL LLARG DE<br/>L'ESCOLARITZACIÓ.....</b> | <b>23</b> |
| 5.1. APORTACIONS A PARTIR DE LA TEORIA DE PIAGET.....                                      | 24        |
| 5.2. EL JOC MUSICAL INFANTIL EN LA TEORIA EVOLUCIONISTA.....                               | 26        |
| 5.3. MÚSICA I PENSAMENT PER KEITH SWANWICK.....  | 27        |
| 5.4. MÚSICA I INTEL·LIGÈNCIES DE HOWARD GARDNER.....                                       | 28        |
| 5.5. GENERALITATS DEL DESENVOLUPAMENT MUSICAL DELS 0 ALS 6 ANYS .....                      | 30        |
| 5.6. GENERALITATS DEL DESENVOLUPAMENT MUSICAL DELS 6 ALS 11 ANYS .....                     | 32        |
| 5.7. MÚSICA I CERVELL HUMÀ.....  | 33        |
| <b>6. VALOR EDUCATIU DE LA MÚSICA I L'AUDICIÓ .....</b>                                    | <b>35</b> |
| 6.1. LA MEMÒRIA MUSICAL .....  | 36        |
| 6.2. LA MÚSICA ENS PROVOCA ESTATS EMOCIONALS DIVERSOS.....                                 | 40        |
| <b>7. MOTIVAR L'ESCOLTA .....</b>  | <b>42</b> |
| 7.1. ELEMENTS MOTIVACIONALS PRESENTS A TOTES LES EDATS .....                               | 43        |
| 7.2. ELEMENTS QUE MOTIVEN I RESPOSTES QUE ENS APORTEN ELS MÉS PETITS.....                  | 45        |
| 7.3. ELEMENTS QUE MOTIVEN A INFANTS MÉS GRANS.....   | 46        |
| <b>8. EL COMPROMÍS DE L'ESPECIALISTA .....</b>   | <b>48</b> |
| <b>9. PROPOSTA PER A UNA DIDÀCTICA DE L'AUDICIÓ MUSICAL .....</b>                          | <b>51</b> |
| 9.1. LES OBRES MUSICALS .....  | 51        |
| 9.2. FORMES DIVERSES DE FER AUDICIONS .....  | 52        |
| 9.3. PRESENTEM L'AUDICIÓ .....   | 53        |
| 9.4. ESTRATÈGIES EDUCATIVES.....   | 55        |
| 9.5. L'AVUACIÓ .....   | 56        |
| <b>10. MATERIALS I RECURSOS EDUCATIUS .....</b>  | <b>58</b> |
| 10.1. LLIBRES D'AUDICIÓ AMB PROPOSTES DIDÀCTIQUES .....                                    | 58        |
| 10.2. LLIBRES PER AMPLIAR CONEIXEMENTS .....   | 59        |
| 10.3. LLIBRES D'INSTRUMENTS .....  | 60        |
| 10.4. MATERIALS DE SUPORT DIDÀCTIC A L'AULA .....  | 61        |

---

|   |            |
|---|------------|
| 10.5. REVISTES ESPECIALITZADES .....  | 64         |
| 10.6. RECURSOS A INTERNET .....   | 65         |
| 10.7. ELS CENTRES DE RECURSOS PEDAGÒGICS DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT..... | 71         |
| <b>11. OBJECTIUS REFERENCIALS DE L'AUDICIÓ MUSICAL.....</b>                 | <b>72</b>  |
| <b>12. L'AUDICIÓ MUSICAL EN ELS LLIBRES .....</b>                           | <b>74</b>  |
| 12.1. LLIBRES CLASSIFICATS PER EDITORIALS .....                             | 74         |
| 12.2. COMPOSITORS I OBRES.....  | 77         |
| 12.3. AUDICIONS CLASSIFICADES PER NIVELLS EDUCATIUS .....                   | 91         |
| <b>13. PEDAGOGS I MÚSICS PARLEN DE LA MÚSICA I L'ESCOLTA .....</b>          | <b>101</b> |
| <b>14. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....</b>                                | <b>107</b> |

---

---

## Introducció

Iniciar una reflexió sobre la importància que l'audició musical té en l'educació ha estat el repte del present treball. Immersa en la feina escolar, en el dia a dia de classe, m'ha sorgit la necessitat i la possibilitat de fer una aturada per veure les coses en perspectiva i reflexionar sobre la meua tasca professional com a especialista d'educació musical a Primària, centrant-me en l'audició i l'escolta.

Com a mestra són molts els interrogants que se'm plantegen dins els reptes de l'educació en iniciar un nou mil·lenni: Quin paper li pertoca a la música i a l'escola en el desenvolupament de la capacitat d'escolta del nostre alumnat? Tenim temps per escoltar? Pot ajudar la l'audició musical a la millora de la capacitat d'escolta?

Un sol fonema separa ambdues paraules: escola - escolta. L'escola ha de ser un dels marcs on l'escolta es desenvolupi, però no és l'únic. L'entorn familiar i els diversos àmbits de la nostra societat han de ser centres educatius d'escolta.

L'educació en l'escolta influeix directament en l'atenció i la concentració ja des dels més menuts. Escoltar suposa un esforç general d'intel·ligència que hem de saber mesurar i dosificar. Com a educadors ens adonem que cada dia l'escolta perd protagonisme. Quines són les causes que porten a una actitud poc atenta? Podem trobar solucions que donin resposta a aquesta preocupació en la nostra tasca educativa?

El tema de la qualitat d'escolta és global, no depèn sols de l'escola, ni de les diferents matèries que s'hi imparteixen. La millora en l'actitud d'escolta és responsabilitat de la família, dels educadors/es, dels diversos àmbits socials on vivim, de les polítiques culturals...

Un altre tema que no pot deixar de preocupar-nos i que va estretament lligat a l'anterior és el paisatge sonor que ens envolta. Vivim immersos dins un caos de sons que ens està tornant cada vegada més insensibles i sords. En el nostre entorn social la música és omnipresent, fins el punt que arriba a ser difícil d'estar en qualsevol racó sense tenir la presència sonora d'allò que disortadament s'anomena "música". Podem disposar de més música que mai i ens envolta un món sonor cada cop més complex i sobresaturat. Suposa això, que tenim més capacitat d'escolta que mai?

L'ambient sonor on la majoria de nens i nenes es mou supera amb escreix la quantitat de decibels permesa. Concienciar-nos de la contaminació sonora ambiental pot ser el primer pas per la millora del problema, després caldrà organitzar campanyes i cercar solucions pràctiques que donin resultats eficaços. Hem pensat mai a instal·lar un sonòmetre en el menjador escolar, en el pati a l'hora d'esbarjo, o en un espectacle infantil?

Els nens i nenes són uns grans imitadors/res. De la imitació en depèn la seva adaptació i el seu aprenentatge. En gran mesura són la imatge de les actituds adultes. Tenim temps per meditar sobre la nostra pròpia imatge?. La mancança d'espais temporals d'introspecció ens dificulta les potencialitats de l'escolta. No vaig errada si afirmés que el greu problema de la nostra deficient escolta és la manca de temps per escoltar.

Els moments de música que ens aporta una audició, una cançó, aquell joc d'atenció que proposem..., compleixen tots els requisits per a la millora en l'escolta. L'espai de música a l'escola ha de ser plaent, fruit de l'atenció, la comunicació i el treball conscient. La persona

---

que imparteix música ha d'estar apassionada per allò que ha de trasmetre. Ha de saber-se captivada per l'escolta, oberta a diferents i nous llenguatges.

Per què algunes persones responem de manera sensible a una música concreta i d'altres no? Per aquesta pregunta hi ha diferents respostes que poden ajudar-nos a conèixer la complexitat de la psicologia de la música. Com a especialistes d'educació musical hem de ser conscients que les reaccions a una música proposada depèn de variables com: l'estat anímic de la persona, el seu grau d'atenció i/o cansament, la seva familiaritat envers la música escoltada, l'experiència musical prèvia.... També hi influiran: la motivació rebuda, el grau d'empatia amb l'especialiste/a, l'espai, la qualitat dels aparells emprats... Aquesta mostra de variables pot fer-nos adonar de la diversitat de condicionants que trobem a l'hora de definir criteris estables i globalitzadors en l'educació musical.

La reflexió desenvolupada al llarg del treball m'ha portat a dues vies que s'entrelliguen pel seu contingut didàctic i psicològic: La primera, comprendre quins són els passos que un nen/nena segueix per a aconseguir el seu procés d'aprenentatge; quines són les bases psicològiques que com a mestres hem de conèixer i que poden guiar-nos en el complex camí de l'evolució cognitiva infantil. La segona, proposar unes premisses didàctiques globals que afavoreixin el treball del gust per la música i la millora en l'escolta. Malgrat que en la didàctica de l'audició no hi pot haver receptes estàndards heu ací algunes:

- Com més música escoltem, més hi disfrutem i més hi entenem. La seguretat en l'escolta apareix en el rotatge d'hores d'escolta atenta.
- La didàctica va apareixent després de moltes hores de música, de provatures amb encerts i errades.
- És important acostumar el nostre alumnat a escoltar música pel goig d'escoltar; el que val la pena és imprimir en els nostres alumnes el gust de la música; tan se val quines obres escoltin mentre siguin escoltades partint de la motivació i del gust del mestre/a. No podem oblidar però, el pensament de Z. Kodaly quan ens proposava: "Hem de donar als infants els exemples de la millor música".
- Una obra musical ha de ser preparada i presentada amb la intenció de "ferir" la sensibilitat dels oïents; no sempre s'aconsegueix, però val la pena intentar-ho.
- La motivació envers l'escolta musical pot partir de moltes direccions: moviment, conte, dansa, repte d'observació auditiva, coneixement d'un detall històric o vivencial, descoberta dels instruments que interpretaran un motiu conegut, acompanyament rítmic-melòdic, lectura musical, reconeixement idiomàtic, instrumentació superposada d'instruments Orff... Cal tenir pensada una motivació i una finalitat educativa de l'audició, però sobretot cal no tenir por a escoltar un petit fragment de música cada setmana. Escoltar pel plaer d'escoltar, sense cap més motivació; també cal experimentar-ho!
- Qualsevol referència, sigui gràfica, corporal, lúdica, expressiva, plàstica,... ajuda a captar l'atenció en l'escolta. El nostre alumnat, sigui quina sigui la seva edat necessita, com els adults, referències que captin l'atenció. A mesura que la capacitat d'escolta creix amb l'edat decreixen les dependències externes musicals.

- 
- A parvulari l'escolta de la música ha de provocar sensacions. Nens i nenes hi posen moviment espontani. Sovint la resposta a l'escolta de la música és motòrica. Es mouen i han de fer-ho. La mestra/e, amb la seva actitud d'atenció, escolta i moviment ajuda a motivar-les.
  - Músiques que a 3 i 4 anys han estat escoltades partint del treball sensorial i del moviment han de ser escoltades de nou durant l'etapa de Primària, buscant nous recursos i elements de treball. Hem de donar el goig de tornar a escoltar una música que ha agradat; aquesta ja forma part del bagatge musical infantil, és part de la seva memòria.
  - Dossificar la música i les seves explicacions. El temps d'escolta ha de ser el just i necessari depenent dels oïents, la seva experiència prèvia, l'edat... Cal ser conscients que el que és important és la música, no llargues explicacions que poden desviar l'escolta. El pedagog francès Martenot aconsellava : " La durada en l'escolta ha de ser més o menys la meitat de l'edat de l'oïent". Segons opinió personal crec que encara apuntava massa alt tenint en compte els condicionants que hem apuntat.
  - Procurar que els oïents parlin, que expliquin què els ha suggerit allò que han escoltat. Cal deixar espai a les opinions i sensacions per a conèixer millor les persones i els efectes que els produeix la música.

Com qualsevol altre aprenentatge escolar, l'audició musical ha de tenir un repte que motivi i assegui l'escolta atenta. Hem de propiciar que els nens i nenes s'interessin per la música, però no sols com a oïents sinó com a inventors, improvisadors i compositors musicals; que entenguin com actua la música a través d'activitats. Hem de procurar que l'audició no requereixi sols un acte imitatiu, ha de potenciar una presa de decisions utilitzant el so, el cos i la paraula com a mitjans expressius. L'atenció i l'escolta atentes han d'esdevenir un repte per a la intel·ligència.

Cal que el mestre/a passi de "director" a facilitador musical de l'alumne, tot estimulant, preguntant, aconsellant, ajudant,... més que trasmetent i informant. Haurem de considerar els resultats produïts per la nostra tasca docent com provisionals, oberts al canvi, al desenvolupament i a noves reinterpretacions.

Sens dubte, és més difícil escoltar música que seguir el fil conductor narratiu inherent a l'explicació d'un conte. La música instrumental està mancada dels mots que omplen de significat conceptes coneguts. En una pintura es pot focalitzar l'atenció, concentrant-la en un espai concret, escollit, del quadre.... Un poema -l'ús de llicències poètiques i el propi simbolisme del llenguatge poètic- pot suggerir-nos mil imatges. La música no té el suport verbal i/o iconogràfic d'altres arts, però el seu llenguatge expressiu obre les portes a la imaginació i hem de ser capaços d'obrir-les.

---

## 1. L'escolta en família, escola i societat

El primer i principal centre d'escolta és la família. Els fonaments a posteriors actituds receptives i comunicatives són transmesos al sí de la família, en ella es posen les bases a l'escolta receptiva adulta. La família és l'àmbit d'escolta que es mantindrà constant al llarg de la vida.

En l'apartat "Desenvolupament cognitiu i audició musical al llarg de l'escolarització.", (pàg.23) s'exposarà l'evolució auditiva des dels primers dies de vida així com la importància que aquesta relació-evolució anirà adquirint en la consolidació d'actituds posteriors.

L'escola demana molts moments d'escolta. Ubiquem l'escola en segon terme d'importància, però actualment no és clar que ocupi aquesta posició. Un infant passa moltes hores dins les aules, però el seu cúmul d'actituds i influències receptives sembla que ve més marcat des de fora: el carrer, els mitjans de comunicació, la TV, les pel·lícules.... La societat i els seus mass-mèdia influencien i dictaminen pautes conductuals i actituds del nostre alumnat.

“Educació no significa exclusivament escola: desenvolupar el sentit musical i creatiu depèn igualment de la família, la guarderia i els diferents mitjans d'animació”. Delalande, (1984, p. 4).

Totes les àrees que s'imparteixen a l'àmbit escolar necessiten de l'atenció i l'escolta; l'actitud receptiva va estretament lligada a l'acció i l'aprenentatge. No és sols el mestre/a qui els demana, la pròpia interacció entre tots els membres del grup precisen de l'escolta per a una eficaç tasca col·lectiva. Si observem l'infant en els seus diversos comportaments col·lectius, ja sigui en el joc, com en la convivència, comprovem que s'auto-exigeix concentració, atenció i escolta; en cas que algú vulneri la norma de l'atenció i no estigui al cas en les seves respostes lúdiques, cau en el risc de perdre la confiança del grup.

L'àrea de música conté molts aspectes que precisen i motiven el creixement de l'escolta: l'afinació de la cançó, la discriminació auditiva en els exercicis d'educació de l'oïda, la justa coordinació i harmonia en la dansa, la retenció i creació de jocs rítmics, el progrés en el llenguatge musical... Aquesta reflexió i treball procurarà mencionar-los tots, ja que cadascun d'ells està estretament relacionat; l'audició musical serà el centre d'interjecció que els unirà a tots i els centrarà en la capacitat d'escolta.

### 1.1. L'oïda es desvetlla a casa

La família comparteix amb l'escola una de les finalitats importants que menen cap a la socialització dels infants i els joves, la seva incorporació progressiva vers la comunitat. Ambdues tenen funcions educatives en un sentit ampli, ja que educar no tan sols consisteix en transmetre coneixements tècnics sinó també i, sobretot, actituds, valors i un cert ordre personal intern.

L'estructuració familiar, dins la societat canviant on està immersa, ha operat en pocs anys importants transformacions que a grans trets poden resumir-se en:



- 
1. Deslegitimació de la tradició: la tradició ja no constitueix un límit extern a l'activitat humana, en la mesura que és estable i immutable, sinó que s'ha de reformular en funció de necessitats canviants. La família ha d'esdevenir reflexiva i actuar, no per fidelitat a inamovibles axiologies tradicionals, sinó en concordança amb valors socials i comunitaris actualitzats.
  2. Fi de l'autoritarisme o de l'autoritat patriarcal, com tendència a exercir l'autoritat sense legitimació racional. Quan la família ha estat desprovista de les tradicions patriarcal en què es sustentava ha donat sortida a la democratització.

No és aquest l'espai per definir ni analitzar tots els factors canviants de la família dins la societat postindustrial, sols formularé una pregunta: Quins són els valors de la família postpatriarcal que cal que emergeixin? La família ha d'erigir-se com el centre inicial de la democràcia. El lema de l'Any Internacional de la Família, celebrat al 1994 tenia aquest punt de mira: "erigir la democràcia més petita en el cor de la societat" Aquest lema es tradueix en diàleg, comunicació i escolta, i aquests tres elements han d'ocupar el primer pla d'actuació i de formació de valors de l'àmbit familiar.

Segons Lluís Flaquer (1999), professor de Sociologia de L'UAB:

"La paraula esdevé l'estri fonamental a través del qual s'expressen els punts de vista discordants, es negocien els acords, s'estableixen els pactes, potser es ventilen els ressentiments. Si les coses s'han d'explicar, els arguments s'han d'exposar, les controvèrsies s'han de dirimir i les solucions s'han de consensuar i legitimar; enraonar és l'activitat bàsica de la vida familiar. Les famílies mudes mantenen latent el conflicte..."

En el mateix document l'autor afegeix uns reptes que cal abordar per tal que s'aconsegueixin els objectius proposats i un terme que cada vegada més limita l'escolta: la manca de temps:

"En tot procés de sociabilització sempre surt més a compte estimular que prohibir, fomentar accions positives que aplicar mesures repressives. És cert que l'absència de molts pares i mares no obeeix tant a la seva claudiació com a la seva manca de temps. Aquest important recurs és el que més trobem a faltar en les famílies d'avui. El temps no hauria de servir únicament per vetllar pels nens, perquè no facin entremaliadures. La presència de la mare a la llar, característica de les famílies tradicionals, amb una funció de donar suport, confiança i seguretat als fills, ha deixat un buit sense cobrir en la societat actual".

No hi ha cap mesura, per ben intencionada o cara que sigui, que pugui suplir la presència dels pares a la llar. El temps és un greu problema per la família i per l'escolta. S'han de trobar espais de temps per cobrir les necessitats de comunicació.

## **1.2. Sols un fonema les separa: escola – escolta**

L'escola utilitza i aplica un tipus de llenguatge que per les seves connotacions educatives és adaptable a totes les àrees curriculars. Està integrat per termes emprats pels professionals de l'educació i avalades per teòrics de l'ensenyament. La descripció d'actuacions docents contenen mots actius com: alumnes capaços d'escoltar, imitar, classificar, aplicar, reconèixer,

---

diferenciar, comparar, identificar, demostrar, crear, produir... L'escolta és sens dubte un dels termes procedimentals més recurrent, perquè sovint implica molts d'altres.

Al llarg de les reunions d'avaluació i tutoria apareix la frase: "Aquest grup escolta menys que el de l'any passat, és molt dispers." És només aquell grup-classe concret el que per motius variis no escolta? Hem d'admetre que l'alumnat segueix la tendència a la dispersió mental imposada per una societat on cada vegada ens escoltem menys.

En to crític i un xic irònic Fernando Palacios (1997, p.43) ens exposa una quotidiana i trista situació:

“El monòleg, la manca de comunicació, escoltar-se a un mateix, han passat a ser un dels esports més practicats en el nostre país. Aquí sols interessa parlar, a ser possible cridant, no escoltar. Facin una prova: comentin en una reunió el mal de cap que pateixen, aviat algú els contestarà el terrible de la seva última migranya, un altre que ha dormit malament aquella nit... No es preocupin, pocs s'interessaran veritablement del problema. Personalment els confessaré que puc comptar amb els dits de les mans les persones que coneixo que són bons oïdors.”

En alguns centres, on el problema de l'escolta es detecta des de les primeres edats, les parvulistes, amb col·laboració amb d'altres especialistes, inicien sessions de treball per plantejar el tema. Es constata com l'escolta influeix directament en l'atenció i concentració dels més menuts. Sovint, però, no se sap per on començar a analitzar el problema ni com abordar-lo. Manca redefinir bé les causes generals que porten a l'actitud poc atenta en l'escolta i trobar i/o elaborar materials per aconseguir respostes significatives concretes que a la vegada potenciïn resultats gratificants.

Caldrà ser positius i plantejar possibles solucions a una situació problemàtica, que no és abordable des d'un sol àmbit. Depèn de factors d'origen heterogeni i implica donar respostes des d'aspectes que interactuen. La cada cop més minvada capacitat d'escolta analítica afecta tant l'infant, com l'adolescent i l'adult. Som conscients que la solució a una actitud poc atenta a l'escolta no té un remei immediat ni infalible. Com a mestres sabem que respostes immediates a problemes tan globals són inexistents en la nostra tasca. La nostra feina educativa dóna resultats a llarg termini. No existeixen fórmules ni materials concrets – coneguts - per abordar directament i única el problema de l'escolta. Intentaré, al llarg d'aquest treball, presentar algunes propostes que ajudin a pal·liar el problema, tot concienciant-nos dels efectes de la seva innegable existència.

### **1.3. Vers una educació de totes les nostres oïdes**

El nostre món occidental desenvolupa la major atenció a través del sentit de la vista . Flora Davis en el seu llibre *La comunicació no verbal* afirma que només la vista recull un 85% de la informació, mentre que l'interès pels altres sentits es va adormint paulatinament.

---

Amb paraules de Fernando Palacios (1997, p. 40)

“L’oïda té més importància del que ens pot semblar “a simple vista”; una part dels mals que ens afecten són producte de la brutal pèrdua de terreny en la connexió amb el món, ja que en lloc de caminar intel·ligentment buscant la igualtat entre els sentits, ho fem vers una innexorable hegemonia del llenguatge visual. Aquest desequilibri és enormement perillós per nosaltres ja que ens distancia de les coses més que lligar-nos a elles... Aconseguirà la vista aixafar definitivament l’oïda relegant-la a simple acompanyant de les seves pampallugues? Dependrà en gran mesura de si segueix imposant-se aquest model unidireccional de la nostra competitiva societat post-industrial; però també dependrà de nosaltres els educadors. Estic convençut de que una de les feines primordials d’un educador – a casa i a l’escola -, és procurar als seus deixebles un equilibri entre la sensibilitat dels seus sentits. Si l’educador té centrat el seu interès en la música, aquest esforç anirà encaminat a recuperar per l’oïda tot el terreny que ha perdut en aquest darrer segle.”

Des de mitjans del segle XIX, el nostre món occidental centrà el seu interès en el sentit de la vista. La primera guerra perduda entre l’oïda i la vista s’inicià quan les ciutats industrials van créixer i les societats rurals van començar a desaparèixer. L’oïda humana va haver d’adaptar-se a la confusió de sorolls ambientals urbans i a la contaminació acústica imposada per la pesant maquinària industrial. La segona guerra perduda l’estem vivint actualment amb l’expansió dels mitjans audioVISUALS. És del tot evident el desequilibri entre els dos sentits, la descomposició del terme és per raons de pes.

En els mitjans àudio-visuals públics, a les cadenes de televisió anomenades generalistes, podem constatar com un afeccionat a la música jazz, o la música ètnica, o la clàssica, o a la música new age..., difícilment pot accedir a programes per escoltar i aprofundir en coneixements estètico-culturals de les músiques que més li agraden. És evident que la música que es reb amb més quantitat a la televisió és la música comercial, els èxits dels hits-parade del moment. Les lleis del mercat discogràfic, la força de les multinacionals en front de la petita indústria editorial, determinen i condicionen els criteris que pauten l’evolució de la presència de la música als mass-mèdia. Estem davant d’un panorama global cada vegada més uniforme. Segons Enric Frigola a la ponència realitzada al 1r. Congrés de la Música (1994, p. 534):

“La música es barreja sovint amb altres elements : concursos, entrevistes, enquestes, com si fos un simple complement. Sembla que la música, sola, agrada cada vegada menys”.

I, evidentment, les lleis de mercat de consum immediat no fan res per donar resposta a tots els gustos...

Una proposta imaginativa i realista, que faig meva, ens la dona el compositor navarrès Fernando Palacios (1997, p. 41):

“...promoure una educació de la nostra escolta, és a dir una educació de totes les nostres oïdes: de *l’oïda atenta*, perquè es mostri interessada per tot allò que sona; de *l’oïda sensible* perquè detecti i denunciï els excessos; de *l’oïda a l’escolta* perquè no es limiti solament a sentir; de *l’oïda analítica* perquè sàpiga distingir, diferenciar, i comparar; de *l’oïda concentrada* perquè disolgui el temps en l’espai; de *l’oïda con*

---

*nectada* perquè es relacioni amb els altres sentits; i de *l'oïda musical* perquè visqui els missatges que li proporciona l'art dels sons”.

L'educació per a la comunicació i l'escolta és una tasca personal que implica tots els àmbits, es desvetlla a la família, es manté a l'escola i s'aprèn convivint amb la societat on es viu.

---

## 2. L'escolta necessita un paisatge sonor no contaminat

Volem anunciar/denunciar aspectes de contaminació acústica que repercuteixen en la capacitat global de la nostra escolta i reivindicar el silenci, vital per a la nostra convivència:

1. Sentim més música que mai, però ens arriba de forma indiscriminada i imposada.
2. Hi ha més soroll ambiental que mai, fet que contamina els paràmetres de normalització acústica tot interferint en l'escolta i els processos de comunicació interpersonal.
3. S'haurien d'adoptar mesures correctores per tal que les condicions acústiques dels centres escolars siguin adients a les tasques comunicatives que s'hi desenvolupen..
4. Urgeix recuperar el dret al silenci com un bé comú.

En els darrers 50 anys la música gravada és present al nostre entorn més immediat d'una manera absoluta. Els mitjans de comunicació i la distribució indiscriminada de música arriba a tots els racons de la nostra vida quotidiana: televisió, ràdio, cinema, mercat discogràfic, carrer, metro, zones comercials, bars, cotxe, telèfon, i un llarguíssim etcètera... Hi ha més música que mai, ens bombardeja i a voltes ens condiciona subtilment sense que en siguem conscients. Com la música que ambienta els petits i grans comerços i que sense adonar-nos-en condiciona les nostres compres o aquella música associada a un suport publicitari... A voltes se'ns fa difícil d'estar en qualsevol racó sense sentir "música".

Podem triar més que mai la música que volem sentir. Aquesta és més variada que en cap altra societat. No oblidem que el balanç econòmic de la indústria de la reproducció sonora és un dels més grans de la nostra societat. La música s'ha convertit en un respectable factor econòmic. Mai s'havien venut tant discs, ni gastat tants diners. Aquest fet fa que la música formi part de l'ambient com un element més sense importància; sentim la música com un fet intrascendent, com un paisatge sonor més, ni tan sols ens n'adonem.

Partim d'una realitat coneguda: l'oïda és un sentit que rep constantment informació, està obert a tot i a tothora, no pot tancar-se ni reposar com podem fer amb els ulls. Vivim en un entorn on la proliferació de màquines, automatismes, megafonies, avisadors acústics... , elements derivats d'aplicacions de la tecnologia moderna que han propiciat un paisatge sonor sobresaturat i en contínua expansió. La pol·lució sonora és un dels grans i greus problemes contemporanis, efecte de la contaminació ambiental.

Ja l'any 1969, el Consell Internacional de Música de la UNESCO va aprovar una resolució històrica: per primera vegada un conjunt de destacats músics de tot el món denunciaren la violació social al dret individual al silenci:

“Denunciem unànimament la intolerable violació de la llibertat individual i del dret que cadascú té al silenci, arran de l'ús abusiu, en llocs privats i públics, de música gravada i radiodifosa. Sol·licitem al Comité Executiu del Consell Internacional de Música que iniciï un estudi des de tots els punts de vista –mèdic, científic, jurídic – sense menysprear els aspectes artístics i educatius, i amb vistes a proposar a la UNESCO i a les autoritats que correspongui mesures orientades posar fi a aquest abús”

---

Ja han passat més de 30 anys des d'aquesta declaració de principis. Les denúncies als mitjans de comunicació, les implicacions sociopolítiques d'estudis sobre contaminació acústica ambiental, la violació del respecte a la llibertat individual i al silenci segueixen omplint pàgines, sense respostes concretes.

L'infant que ha nascut en aquesta realitat sonora aprèn des de ben petit a defensar-se inhibitoriament de les excessives informacions acústiques, de manera que selecciona i/o elimina de manera indiscriminada missatges sonors de tipologia diversa. Com a pares, mares i educadors/es hem d'ajudar als infants a redescobrir l'ambient que ens envolta, no només aquell que veiem, transitem i respirem, sinó el que podem escoltar. Ben segur que si parem l'orella a les percepcions sonores que perceben els infants fins als 3 anys, rebrem pistes que ens estimularan de nou a redescobrir el nostre entorn sonor. Quantes vegades sons que les nostres oïdes adultes, cansades, no discriminen ens són desvetllades amb un gest, que ens fa mirar al cel per on passa un avió que encara els sona o un l'ocell que canta... Nosaltres, els educadors/es hauríem de ser les primeres persones en fer l'esforç d'assolir una escolta atenta per tal de poder transmetre els sons oblidats del paisatge sonor que ens envolta i retrobar l'equilibri entre sons i silenci.

Les condicions acústiques dels nostres centres educatius han de millorar. Sovint els tècnics responsables de projectar els edificis no són conscients dels problemes derivats d'una deficient sonorització dels centres. Lamentablement tampoc ho són les persones que pateixen més directament les seves conseqüències: alumnes i mestres. Estudis realitzats en aquest sentit en diferents àmbits educatius (W.AA., 1994) exposen que l'alumnat que passa llargues hores en un entorn escolar sorollós, s'acostuma a aquest nivell sonor i posteriorment el trasllada a la seva vida familiar i lúdica.

Ser conscients d'aquesta realitat i d'aquests riscos ens ha de fer posar en guàrdia per a resoldre, en la mesura que ens sigui possible, el nostre entorn més immediat, i dotar al nostre alumnat de les pertinents eines d'anàlisi.

Anne H. Bustarret en el seu llibre *L'oreille tendre* (1982, p.87) ens fa reflexionar sobre els materials amb què són fetes les nostres aules i ens exposa els resultats d'algunes experiències acústiques realitzades a diverses aules de primària, posant un micròfon a la taula del mestre i un altre al fons de l'aula. Els resultats mostren una pèrdua al voltant de 40% d'intel·ligibilitat del missatge parlat.

"Certes, et c'est heureux, la pédagogie actuelle ne dépend plus d'une parole magistrale émise dans un silence respectueux, mais on peut aussi observer que plus la résonance est importante dans une classe, plus le brouhaha des élèves y augmente, alors qu'un bon traitement acoustique des salles et des préaux améliore sensiblement le calme et l'attention de tous."

Es pot objectivar el cost de tals millores en l'arquitectura interior dels locals escolars: ben segur es podria xifrar en cada cas el cost d'un cert nombre de reeducacions ortofòniques dels infants i de depressions nervioses dels ensenyants. Qüestió de prioritat... Els resultats acústics obtinguts a les escoles de París, són extrapolables a la nostra societat catalana; ens situen davant de disjuntives: arquitectònica - econòmica/política, que no està a les nostres mans resoldre, però que condicionen la qualitat del medi on es desenvolupa la nostra feina pedagògica i els nivells d'estrès que ens minven la salut laboral.

---

## 2.1. La immersió musical a la nostra societat occidental

En Jaume Ayats en el seu article: *Canta, la gent, a ciutat?* (1994, p.1000) ens aporta aquestes reflexions que posen de manifest la massiva presència sonora en la nostra societat occidental.

"Arriba a ser difícil d'estar en qualsevol racó sense tenir la presència sonora d'allò que anomenem "música". Enfront d'altres cultures que "fan música" en moments concrets i assenyalats de la seva vida col·lectiva, nosaltres "sentim" música gairebé tothora. A més la música que sentim és més variada que en cap altra societat, podem triar més que mai i que en cap lloc la música que volem sentir".

Una altra reflexió ens l'aporta el músic i historiador Manuel Valls i Gorina (1963). Les seves paraules resulten del tot actuals i ens confirmen la relació paradoxal entre la música i la seva vivència en la nostra societat.

"La música, un art no vitalment necessari, s'ha convertit en la més imprescindible de les arts. Avui, la societat necessita la música. En aquest instant ens trobem davant de les més contradictòries conclusions: de la mateixa manera que podem afirmar radicalment que la música no és una activitat vitalment necessària per a la societat, hem d'acceptar també que és la que amb major urgència és sol·licitada per una gran massa de públic, que d'altra banda no hi cerca el fruit de la noble especulació sonora (a què aspira la música en els estudis superiors de creació), sinó la simple utilització pràctica del ritme (dansa), el complement dels àpats importants de la història familiar (prime-res comunions, casaments...), l'estímul per al treball (música en els tallers) o un acompanyament acústic que ompli el silenci en les hores de soledat".

Aquesta premonició de la degradació social de la valoració de la música, ja va ser preconitzada a inicis del segle XX pel músic Eric Satie sota el concepte de *musique d'ameublement*.

Aquestes pobres i empobridores actituds d'escolta ens porten a una manera de fer generalitzada: ens cal fer un esforç, més que considerable, quan se'ns demana atenció en l'escolta de música. Infants, adolescents i adults estem tan habituats a parlar i treballar envoltats d'un ambient musicalitzat, que quan és l'hora d'escoltar, amb tota l'implicació intel·lectual que això suposa, ens exigeix un esforç cada vegada més gran de concentració. Escoltar música és demanar una acció difícil per no practicada. Escoltar pel plaer d'escoltar, sense fer cap altra acció associada, és una acció incompresa, pot ser considerat fins i tot com una pèrdua de temps. Mentre sona la música es poden fer moltes altres coses...

Per costum ja arrelat, la mainada demana una música mentre es treballa la plàstica o en alguna estona d'estudi ... A vegades, quan la música escollida és relaxant es pot arribar a crear un entorn sonor que convida al treball i a la comunicació amb veu serena. Les més de les vegades però, la situació es converteix en una superposició de veus, que per poder comunicar-se, han de cridar i superar el volum de la música, creant sens dubte, un ambient més crispat. Aquesta pràctica hauria de ser mesurada perquè allò que hauria de ser una ocasió extraordinària i esporàdica, no esdevingui una concessió/exigència regular.

Viure entre aquesta polució sonora ambiental, ens degrada la sensibilitat auditiva i el costum d'atendre. Dins l'entorn educatiu, no saber escoltar equival a no saber percebre; en l'educació musical no escoltar dificulta la comprensió de la música i del seu llenguatge.

---

## 2.2. L'excés d'estímuls sensorials

Les capacitats perceptives de les persones són inherents a la condició humana. El correcte desenvolupament de les potencialitats sensorials dels sentits depèn de l'ús que en fem de cadascú d'ells. Cada cop es confirma més que a causa l'excés d'estímuls sensorials, (per culpa de l'excés de decibels, pel constant bombardeig acústic i visual arreu i a tothora...) les impressions sonores i visuals són percebudes de manera parcial i inexacta. Si bé coneixem les causes d'aquesta reducció de les capacitats de percepció, encara ignorem alguns dels efectes que, a llarg termini, es poden produir en els nens/nenes. A la pràctica escolar constatem com la pertorbació de les capacitats de percepció afecta l'atenció i la concentració de la persona.

Un dels primers objectius de l'aprenentatge ha d'incloure una sensibilització envers les impressions sensorials generals i les sonores en particular. L'educació musical enriqueix l'educació auditiva, clau per a la comunicació, i contribueix a orientar el gust estètic.

Per tal de posar remei al caos sonor que envolta l'entorn escolar, hem programat mai cap campanya que concienciï tant el personal professional del centre com el seu alumnat? La comunicació oral escolar requereix un to de veu apropiat. És exigible que el volum d'emissió vocal sigui respectuós amb l'entorn de treball, que eviti el crit pertorbador irreflexiu i desmesurat. La conscienciació ha de procurar-se a tothora i en tots els ambients: a les aules, al menjador, als passadissos, a l'aula d'educació física..., i perquè no, a l'hora de joc i a l'esbarjo.

Hem fet mai una medició acústica objectiva -amb l'ús d'un sonòmetre- que ens porti dades reals de l'elevat grau de decibels que cada dia hem de patir en els diversos espais dels nostres centres? Si hi féssim la prova, quins resultats n'obtindríem? A quines conclusions ens conduirien? Seríem capaços de consensuar mesures correctores i actuar en conseqüència? Ben segur que si iniciem una campanya a tota l'escola, amb tot el claustre i personal educatiu implicat, amb uns objectius clars i abastables, els resultats podrien impressionar-nos per les seves implicacions educatives a curt i llarg termini – traduïdes ben segues en menys irritabilitat i estrès, més escolta i atenció, millor comunicació i respecte entre persones...

Traslladem-nos ara a l'irrespirable caos sonor del carrer o a un cridaner espectacle infantil... , o al bloc de pisos on la televisió sona més fort que els altaveus del veí... Què ens indicaria el sonòmetre?

L'any 1992, a Astúries, es va realitzar un estudi sobre les condicions acústiques dels centres escolars. És citat per Fernández Gutiérrez i René de Coupaud (1996). Els resultats donaren que tant els temps de reberveració -magnitud que fa que allò que escoltem ens arribi de forma intel·ligible-, com els nivells de pressió sonora -intensitat del so-, eren excessivament elevats.

"Aquests dos paràmetres confirmen l'escassa idoneïtat dels centres d'ensenyament per la comunicació oral, vehicle principal de la transmissió de coneixements i espai de relació i convivència."

Donada l'escassetat d'estudis i treballs de recerca sobre l'ambient sonor escolar, i les campanyes de conscienciació acústica que se'n poden derivar, caldrà incentivar ajuts per a nous treballs d'investigació.



---

Essent conscients dels efectes nocius de la contaminació acústica on som immersos, podrem solucionar problemes fisiològics i psíquics que pateix la nostra societat. El soroll persistent repercuteix irremediablement en la nostra salut. Estudis psicològics ho corroboren. Una baixada substancial en la recepció de decibels milloraria la qualitat d'emissió vocal de molts nens i nenes i també de molts mestres. És cada vegada més crítica la situació de disfonies; moltes persones per poder fer sentir la seva veu amb el mínim espai de temps i superant l'intens volum que les envolta, la forcen fent tensions innecessàries. Aquest és un altre tema que podria aconduir-nos a una àmplia i interessant reflexió.

### **2.3. Escoltar el silenci**

Escoltar és una funció que es basa en la relació contrastant entre el silenci i el so. Un bon educador/a i/o especialista de música és aquella persona que sap escoltar i utilitzar els silencis en la seva pràctica diària a l'aula.

Poso d'exemple l'explicació d'un conte. El fil argumental s'escolta perquè està carregat de frases melòdiques que guien l'acció; la història transcorre entremig de matisos moduladors de la dinàmica de la veu, entre el mig fort i el fluix. La constant presència de silencis provoca sorpresa i augmenta l'atenció i la concentració de qui escolta. Davant de qualsevol matèria tot mestre/a hauria de ser capaç d'emprar recursos vocals com a armes expressives i comunicatives.

Els /les mestres hem de procurar evitar estendre'ns en llargs monòlegs explicatius que avorreixen l'escolta. Hem d'escoltar més les explicacions que guien els propis aprenentatges dels nens/es. Tindrem cura de la nostra veu, modulant musicalment les frases i no forçant l'aparell fonador amb registres forts, que bloquegen l'atenció i l'escolta. Intentarem incrementar l'ús de recursos expressius corporals. Hem de parlar utilitzant el silenci, com a contrast de la paraula i com a mesura preventiva de l'estrès i les disfonies. Aquests silencis conscients, han de traduir-se en profundes respiracions que en ser imitades per l'alumnat, aportaran nova energia a l'aula.

Em va agradar molt l'explicació que donà el pedagog i clarinetista Albert Gomí a un grup de nens i nenes, sense hàbits musicals, en l'inici d'un taller musical al barri del Raval. Els explicà que el silenci havia de ser l'ambient imprescindible per poder fer un bon del treball musical; havia de convertir-se en l'espai sonor que possibilités la comunicació; sense el silenci no hi podia haver música; que de la mateixa manera que es necessita una pàgina en blanc per crear un dibuix, la música necessita de l'espai sonor del silenci per crear música, per cantar, per disfrutar... L'actitud de'n Gomí, les explicacions donades i les activitats adequades que va treballar, van ajudar a entendre la importància del silenci tot practicant-lo.

El director d'orquestra i violinista Yehudi Menuhin (1997) afirma:

"La música no pot ser dissociada del silenci, de la mateixa manera que no ho és un quadre pintat d'una tela en blanc."

Quantes vegades hem intentat escoltar-el-silenci amb nens i nenes de 3 o 4 anys, després de crear l'ambient i la motivació necessaris, i ens hem trobat que aquella escolta ha posat inquiet/a a algun dels alumnes? L'espai buit de so, la quietud serena del silenci no omple a alguns infants ja que els suposa una sensació que, per desconeguda, els fa por; la seva reac

---

ció primera és omplir el buit de silenci amb sons produïts pel seu propi cos. Estem tan acostumats a un ambient sonor carregat, que la carència de so posa neguitosos/es als més sensibles i petits de la nostra societat. Com a educadors/es hem de crear ambients de contrast on el so i el silenci actuïn constantment: jocs imaginatius i/o situacions que comportin comparació i reflexió sonora poden servir-nos d'ajud. L'audició d'obres musicals està plena de silencis, espais de música sense so aparent. Els instruments musicals s'escolten entre ells i és per aixó que necessiten fer moments de silenci. Durant els diàlegs es cedeixen, uns als altres, el protagonisme en la interpretació de la melodia. La presència d'aquestes subtilitats musicals ha de ser transmesa als alumnes des de ben petits.

La societat occidental ha deixat de dialogar amb el silenci. La gran capacitat que els humans tenim de fer soroll ha esdevingut un perjudici per al silenci i per a la música. Com diu Murray Schafer (1975):

“Una de les coses que poden ensenyar-nos les filosofies orientals és la reverència pel silenci, pel calmat paisatge sonor en el qual un petit gest pot tornar-se gran, perquè no es troba col·lapsat per la competència... A Occident el silenci és un concepte negatiu, una molèstia que cal evitar.”

El silenci és un “material” caríssim en comparació amb els altres “materials “ que conformen els altres sentits:

“Per aconseguir obscuritat , sols cal abaixar les persianes; per aïllar-se del fred, calefacció; de la calor, aire acondicionat; per evitar olors, es tanquen portes i finestres;... però per aïllar-se del soroll del carrer o dels veïns, o bé marxar a viure al camp o bé gastar milions en sistemes d'aïllament a la casa. Aconseguir silenci costa a preu d'or.” F. Palacios, (1997)

En musicoterapia, en les primeres sessions d'un grup, mentre interpreten i improvisen amb instruments musicals, hi ha un moment determinat en què apareixen els silencis.

“El silenci és la primera expressió del grup que permet l'alternativa d'escoltar-se i reconèixer-se mutuament. Hi sóc, però també faré una pausa perquè tu també hi siguis.” Benenzon, (1998, p. 75).

Fins que no es crea aquest desig de participació dins un grup, fins que no sorgeix la necessitat del silenci, per tal d'escoltar l'altre/a, es fa difícil la comunicació interpersonal.

---

### 3. L'escolta necessita temps

En els nostres dies, on una nova aportació científica pot ser superada per una altra, just l'endemà de ser presentada -pensem en les tecnologies de la societat de la informació i la comunicació- la percepció del temps estàtic és substituïda per una acceleració sumativa de vivències novedoses que nega la capacitat d'introspecció. Com s'ha deixat de manifest en l'apartat de "L'oïda es desvetlla a casa" el paràmetre temps és insubstituïble per l'aprenentatge socialitzador i afectiu en els entorns: familiar, escolar i social. El temps és l'element primordial per desenvolupar l'escolta. Sense ell no hi hauria música, ni comunicació interpersonal, ni escolta...

En l'actualitat se'ns fa difícil reconèixer la importància vital del procés de l'espera en silenci i "passivitat". Aquella pausa en què la idea flueix sense presses. Recordo el director Edmon Colomer, que en treballar durant llarga estona una peça coral i preveient que no en podríem treure més suc, ens deia: -Deixem-la reposar! Just al següent assaig reempeníem aquella melodia que sortia sense cap entrebanc; el temps d'espera i l'activitat mental -inconscient, però activa- de cadascú, havien treballat i donaven com a resposta: més fluïdesa, memòria i musicalitat. Des d'aleshores utilitzo aquesta espera confiada en molts moments de la meua activitat professional i didàctica.

Sovint mantenim als nens i nenes, tant en l'àmbit familiar com escolar, en constant moviment, portant-los d'un lloc a un altre, d'una activitat a una altra, d'una matèria a una de nova, sense oferir-los una pausa per pensar, per escoltar el silenci, per esperar que "passivament" flueixin idees. Si posem atenció a la seva particular forma de créixer, jugant, ens adonem que l'alumnat no té tanta pressa com nosaltres els demanem. Cal cercar l'equilibri entre el moviment que imposa el ritme d'hорaris, festes, celebracions, múltiples activitats extraescolars... i el repòs. Segons Small, (1989, pp. 212-226)

"En l'actualitat no reconeixem per res la importància del vital procés d'esperar, en silenci i passivitat, a que la idea ens vingui. Mantenim a l'alumnat en constant moviment sense quasi fer una pausa per pensar, fet que demostra una vegada més la nostra profunda desconfiança en els processos naturals de les ments joves. Si revelem als infants que l'aprenentatge no és una preparació per a la vida sinó una experiència bàsica per a la mateixa vida, que es realitza amb actitud d'escolta, de reflexió activa, de contemplació i anàlisi... estarem donant-los confiança en la seva capacitat per aprendre qualsevol cosa que vulguin aprendre."

Hem de dotar als infants i joves de temps per a pensar i reflexionar; hem de donar temps al temps.... Potser amb l'actual estat del benestar i les ganes de facilitar-los-ho tot, som poc conscients que els ho donem tot massa mastegat i no els incentivem la possibilitat de imaginar, els neguem el temps per fer o pensar pel seu compte. Aquesta mancança s'ha convertit en manera de fer que es transmet en els diferents àmbits de la convivència: escolar, familiar i social.

---

## 4. L'audició: estratègies creatives

Escoltar és una activitat. Ens reclama esforç i participació. Quan l'escolta musical ens "feix" ens provoca una reacció emotiva. Escoltant podem arribar a comprendre el món de la música i a gaudir-ne.

Fem una prova personal que ens mostri aquesta activitat i participació: En un ambient relaxat on hi sigui present el temps i el silenci, asseguts còmodament, posem una obra musical que volem escoltar. Deixem-nos anar on la música ens porti. Cadascú posarà atenció a aspectes més o menys rellevants, podran ser musicals, també personals, segur intransferibles: seguirà la línia melòdica que interpreta un o altre instrument; posarà atenció a les notes greus que interpreten les timbales; ara un pizzicato; ara una repetició de la melodia que ja havia escoltat; després ens deixarem portar per un canvi d'intensitat que ens omplirà l'espai i la respiració, o per una sorpresa inesperada...; la música flueix i ens porta imatges viscudes, persones estimades...; la melodia ens convida a cantar o a dirigir o a moure'ns...; ens atrevim a anticipar-nos a allò que el compositor ha escrit: potser sonaran de nou els instruments de corda o variaran el tema...; reconeixem una forma musical, el temps i o el compàs... O simplement escoltem sense posar èmfasi a cap aspecte concret, sols ho fem pel goig de l'escolta i la pau que s'hi respira. Durant tota l'estona que ha sonat la música hem estat en constant activitat, a la vegada que hem gaudit i ens hem omplert d'energia. No saps definir per què t'ha agradat aquella música escoltada, perquè sovint el llenguatge de la música no té paraules que la defineixin. T'ha agradat, però no pots concretar els motius. Aquesta ambigüetat, aquesta indefinició també forma part de la música. El músic Yehudi Menuhin (1997) exposa el significat de la música:

" Les paraules es refereixen per sobre de tot, al món real fora de nosaltres mateixos, a les coses i als fets, per als que són símbols acceptables i útils. La música té una especial relació amb el nostre ser interior. Els nostres sentiments arriben a ser entitats pròpies separades del seu significat literal i la música els produeix i els transforma"

Potser és per això que ens costa tant trobar eines d'avaluació objectiva per a l'audició musical.

L'activitat de l'audició musical suposa: escoltar, assimilar, intuir, raonar, identificar, reconèixer, retenir, denominar, classificar, comparar, interioritzar, reviure, memoritzar, reproduir. A qui agradant-nos la música, hem assumit el repte de la seva docència con a especialitat, sigui transmesa a l'edat que sigui, hem de fer el possible perquè aquestes accions generades a la intel·ligència emocional i racional siguin traspassades en la nostra feina a l'aula.

"La música, com a art invisible, encara pot tenir la virtut de meravellar, és una màgia que pot contrastar molt amb el materialisme que ens envolta" Maria Dolors Bonal, (1994)

Per aconseguir aquesta màgia i actitud activa de l'escolta, per sentir la capacitat de transmetre la música al nostre alumnat hem de deixar-nos meravellar per ella, ens ha d'agradar. Com a professionals de l'educació hem d'escoltar i descobrir personalment què ens amaga aquella música que ens agrada; aquella obra que cada vegada que l'escoltem ens aporta un ingredient que encara no l'havíem descobert i que ens tornar a seduir. És llavors quan ens

---

poden sorgir maneres i didàctiques diferents de presentació d'aquella obra musical, que tinguin la intenció de meravellar als nens i nenes de la classe. Primer cal escoltar, conèixer, deixar-te "ferir" per la música, després apareixeran les estratègies, l'edat, els objectius curriculars...

El record que et queda d'un bon mestre/a no va tan associat als continguts concrets que transmetia, com a actituds de comunicació, entrega i l'entusiasme que posava en ensenyar la seva matèria. No era tant important que ens arribés a mostrar tota la Història i la Societat, ja que era el que li marcava el llibre; si sols es quedava amb la visió de la societat del s. XVIII, però si el que transmetia se'ns feia engrescador i vivenciat ja havia aconseguit el principal objectiu del seu mestratge. De la mateixa manera, cal entusiasmar i donar tot allò millor de nostraltres amb la música que ens meravella, el temps ja desvetllarà en l'alumnat l'actitud de recerca i gust per la música.

En la introducció al llibre *Recursos per aprendre a escoltar música*, (1994) J.M. Vilar ens exposa:

"...els mestres "coneixem" o "posseïm" alguna música que a ells els pot proporcionar plaer. Els pot agradar; la poden estimar. I ho saben per experiència, perquè alguna vegada a l'aula, el fragment de música que ha proposat el mestre ha causat una impressió fonda, agradable o divertida en els alumnes; segurament que a això hi ha col·laborat que n'hem sabut fer una presentació adequada i que no n'hem demanat res a canvi. No n'hem demanat res i ho hem obtingut tot; el plaer i l'estimació per aquelles músiques que hem/han escoltat".

Proposo escoltar un fragment de música cada dia, a l'hora que sigui, i preguntar-nos què ens vol transmetre o què ens diu i com és rebuda per nosaltres. Hi haurà algun dia que ens transportarà a espais de serenitat, altres la mateixa música ens contagiarà tensió, o alegria... o no tindrem ganes d'escoltar... Aquestes mateixes reaccions són algunes de les que poden produir-se entre els nens i nenes de la classe. Cal viure-les per entendre-les; cal experimentar-les per poder comprendre les respostes que sovint ens dona la mainada. Recordo la reacció d'una nena de 5 anys en escoltar el fragment "El camí" de la Suite del Gran Canó de Grofé. En arribar al moment que els instruments de corda simulen un ase que cau, la nena es va posar a plorar de manera desconsolada. No em va caler saber el perquè de la seva reacció, ni tampoc ella tenia els mecanismes comunicatius per saber-m'ho traduir. M'estrenava amb l'obra; he estat molt de temps en tornar-la a posar... A voltes, el fet de disposar de poc temps per la classe de música i per l'escolta d'obres musicals, ens impedeix conèixer les reaccions o sensacions dels infants en acabar el fragment. Si s'ha creat l'ambient necessari i s'ha produït la màgia de l'escolta atenta, hem de deixar espais temporals per exterioritzar/verbalitzar les emocions. Potser no sabran traduir amb mots les sensacions que la música els ha produït -prou sabem com és de difícil! - però cal donar-los oportunitats per a poder-se explicar. Sovint ens semblarà que les seves explicacions no tenen res a veure amb la música, però hem de ser conscients que són la resposta a la seva experiència amb ella.

La motivació prèvia serà el punt d'arrencada de l'escolta atenta.

"Hem de procurar que l'enriquiment del nen amb conceptes intel·lectuals es produeixi de manera viva, sensorial; les experiències no es poden transmetre de l'un a l'altre, s'han de viure. Així la labor de l'adult és posar en situació el nen perquè faci els descobriments per ell mateix. ...El nen és emocional per naturalesa i per això és necessa

---

ri utilitzar i cultivar la sensibilitat en l'educació. La música necessita una cultura de les emocions, que creiem que pot ajudar a contrarestar aquest món nostre dominat per la tècnica i la falta de sensibilitat.” Maria Dolors Bonal, (1994)

Si analitzem el currículum de l'àrea de música en les diferents etapes d'escolaritat obligatòria ens adonem que a grans trets els seus objectius i continguts són els mateixos. Els diferents aspectes de l'aprenentatge musical van aprofundint-se cada cop més, de manera que la seva contextualització i el nivell d'abstracció són progressivament més elevats. Podíem englobar els diferents aspectes en tres grans blocs:

1. El llenguatge musical: elements constitutius de la composició musical.
2. L'audició musical: estètiques, estils, gèneres, formes i instruments; l'educació de l'oïda.
3. Els vehicles de l'expressió musical i els aspectes interpretatius: la veu, la cançó, la dansa i el treball rítmic.

Aquests aspectes, que es treballen en el currículum musical, precisen i han de motivar el creixement de l'escolta.

Apuntem un conjunt d'orientacions que enriqueiran els procediments didàctics i metodològics de la programació curricular de l'audició musical a l'Ensenyament Obligatori.

#### **4.1. Diversitat de músiques. Interculturalitat i música**

L'educació musical al llarg de l'educació obligatòria ha de permetre el contacte amb una gran diversitat de músiques i d'estils, no solament com a "exemples" d'altres cultures, sinó també com a objectes que poseeixen un sentit expressiu dins una forma coherent. Cal confeccionar un currículum musical pluralista; reunir diferents músiques en una seqüència progressiva, vinculant-la amb diverses cultures musicals escollides sempre pel seu impacte sonor, expressiu i estructural.

No ens podem demanar, com a especialistes de música, que siguem experts en totes les músiques del món. Cada professional de l'ensenyament és consumidor d'una determinada música. Cadascú sap, coneix i escolta aquell tipus de música que més li agrada. És aconsellable que com a professionals obrim el nostre ventall de coneixements a músiques heterogènies d'arreu.

“La sensibilitat musical brolla de l'atenció receptiva unida a una comprensió de la universalitat de la pràctica musical i a un reconeixement que les variacions idiomàtiques neixen d'un tema humà comú que s'expressa millor amb un verb: l'impuls a “musicar”. A través de la interpretació, la composició i l'audició de música aliena es pot acumular una experiència idiomàtica il·limitada”. Swanwick, (1991, p. 130).

Al llarg de Primària, es treballa majoritàriament a partir de cançons tradicionals i populars infantils, i amb l'escolta d'obres musicals seleccionades amb el gust i la competència de l'especialiste/a. Cal assenyalar però, que l'edat a la qual els infants accedeixen a la música dels joves és cada vegada més prematura, sols cal observar com molta mainada assisteix a concerts de grups de rock o en demanen música enregistrada, de la qual han tingut coneixement a través dels mitjans de comunicació o dels seus germans grans.

---

A partir d'una determinada edat, finals de cicle superior, la música fins aleshores acceptada per l'alumnat i treballada sense pegues, és viscuda com a imposada per l'adult i aliena al gust del jovent. En els anys de l'educació secundària obligatòria es produeix una substitució de gust i estètica que afecta sobre tot als repertoris de música, produint-se una total desconexió entre l'alumne/a i el mestre/a, entre els models escolars i els estàndards socials.

El llibre de Hargreaves (1998, p.149) cita algunes investigacions, entre elles les realitzades l'any 1974 per Greer, Dorow i Randall. L'estudi estava basat sobre els canvis de preferències d'audició. Fou realitzat en un grup de 134 nens/es d'edats compreses des de guarderia fins a sisè grau. Els investigadors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Columbia van observar que la música rock guanyava terreny entre les preferències musicals a mesura que augmentava l'edat. Entre els 8 i 9 anys es produïa el canvi de gust. També van indagar com el grau d'aprovació dels adults influeix en les seleccions musicals realitzades pels estudiants. Van trobar que els nens de 5è grau que havien rebut lliçons de música amb un alt nivell d'aprovació adulta (amb frases com: "M'agrada molt la manera com escoltes...") seleccionaren més de la música que els va ser mostrada en l'activitat prèvia, que aquells que havien rebut lliçons amb poca aprovació (frases com: "Fes això així"...). Com continua exposant l'investigador Hargreaves:

"...sols expliquen una part de la història del desenvolupament de les preferències musicals dels nens/es. Alguns aspectes del gust musical dels adolescents es basen en l'oposició a l'autoritat. L'alumnat de l'escola secundària pot, conscientment, preferir música manifestament desaprovada pels adults".

El professor Swanwich (1991) ens aporta una gràfica de les actituds vers les diferents matèries escolars entre els 8 i 15 anys, recollides en una investigació feta per Francis al 1987. En opinió d'alguns alumnes de 3r i 4t de secundària, la música com assignatura escolar, comparteix amb la religió els últims llocs de les preferències del currículum. Entre les causes l'alumnat apunta: la manca d'utilitat professional de la música; la no s'utilització de paper i llapis; l'abundància de massa moviments i poca escriptura. Tenen la sensació que les altres àrees curriculars (matemàtica, ciència, història...) comuniquen un sentit de progressió i obliguen a l'esforç.

Aquestes dades han fer-nos reflexionar: si les lliçons de música rarament donen a l'alumne/a un sentiment de superació; si la música a l'escola sols sembla tenir per finalitat el disfrutar, en lloc d'avançar i progressar, hem de replantejar-nos la nostra feina. Hem de procurar que la motivació vagi unida a la progressiva adquisició dels continguts curriculars, cercant l'equilibri entre el goig de les emocions i la gradual superació en la feina. D'aquesta manera aconseguirem el principal objectiu que ens ajudarà a avançar com a professionals de l'educació musical. Ens calen recursos: materials, formatius i informatius per a l'ampliació de coneixements i l'intercanvi d'experiències. Per seguir ensenyant i aprenent amb il·lusió i interès creixents, necessitem centres especialitzats on la música s'experimenti i espais adients per a la formació permanent i l'intercanvi.

"L'educador ha d'interessar-se per conèixer l'ambient sonor que rodeja l'infant i el jove de les actuals generacions. Hi ha músiques dignes de consideració. Així mateix pot neutralitzar l'allau de música de qualitat lamentable. Aquestes expressions sonores tenen el poder de corrompre l'oïda i la sensibilitat, allunyant-los del goig i la necessitat d'escoltar bona música." Violeta Hemsy de Gainza, (1964)

---

Estem en una època de canvis de tendència musical que encara estan per redefinir-se, però que es dibuixen vers una evolució i valoració vers la música “contemporània”. Un dels principals artífecs de l’actual renovació de la pedagogia musical a França, orientada vers la pràctica creativa del “despertar a la música” és François Delalande. En els seus treballs d’investigació preconitza que “com més es fa practicar la tonalitat i com més intel·ligentment i eficaç es faci, més grans dificultats tindrà un nen per escoltar músiques estra-europees i músiques contemporànies... Què és fer música? Ser sensibles als sons, trobar en ells una significació i gaudir de la seva organització. (Delalande, 1995, pp. 7-12.)

Aquesta definició, un xic agosorada i provocadora, ens fa pensar que potser sí que hem deixat de banda la música composta al segle XX, que hem donat pocs exemples de diversitats de músiques, que la música escollida per a l’educació musical ha estat majoritàriament centrada en els corrents de la mal anomenada “clàssica”, (les propostes d’activitats d’audició presentades en els llibres de text ho confirmen). Hem de poder esmenar la nostra pràctica docent presentant exemples de música que abastin tots els ventalls de la producció musical, tenint en compte sempre un terme: l’equilibri. Música de tot tipus d’idioma, sense caure en l’error de focalitzar-la sols en un sol punt de mira, sigui quin sigui.

Jack P.B. Dobbs (1990) en el seu article "*La música como educación multicultural*" (pp. 139- 45), ens dona uns principis ideològics raonats per tal que la música agafi el camí que li és propi i que li pertoca com a llenguatge universal i intercultural:

"La música *no* constitueix un llenguatge internacional, però *és* un mitjà universal d'expressió dels més profunds sentiments i aspiracions que pertanyen a tota la humanitat. Des de casa nostra, on la seguretat ha augmentat a partir de les nostres tradicions, hem de traslladar-nos cap enfora, per aprendre dels altres i adquirir punts de mira diferents que ens ajudaran a avaluar la importància d'allò que estem fent en les nostres àrees, en una situació tan canviant. Es fa necessari un canvi de mentalitat donades les comunicacions actuals, tant ràpides, que obren les nostres ments a la riquesa del món. Però hem d'anar amb compte de no destacar les diferències tant intensament que ens impedeixin advertir les similituds. De les diferències podem aprendre molt de la gent que fa o ha fet la música; de les similituds podem apreciar aquelles coses que tenim en comú."

A l'escola hem de propiciar un reconeixement a la pluralitat de manifestacions musicals. Hem de presentar-les auditivament a l'aula amb estratègies didàctiques variades, que poden motivar-se des del coneixement cultural i/o geogràfic, tot identificant la riquesa instrumental i/o rítmica, descobrint l'estructura formal i/o el llenguatge...

## 4.2. Qualitat idiomàtica

"La música com a llenguatge pot expressar impressions, sentiments, estats d'ànim... Crea un clima que transcendeix els límits sonors. Així atribuïm a la música qualitats diverses: serenitat, excitació, joia, angoixa, sàtira, elegància, mal gust, suggestió, sensualitat, misteri, imponent, marcial, barata.... La música com a mitjà de comunicació posseeix infinites possibilitats: és capaç de despertar des dels sentiments més sublims a les sensacions menys espirituals. És bàsic que tot allò que escollim per a ser escoltat tingui una qualitat indiscutible". Violeta Hemsy de Gainza, (1964)

Iniciem un tema ple de controvèrsies: què significa qualitat? Moltes vegades qualitat és una paraula que pot anar lligada a l'ambient familiar, al nivell sociocultural, a l'edat... Allò que



---

a mi m'agrada pot no agradar a una persona de la meua edat; allò que atrau a una persona adulta pot no apassionar a una jove.

La definició i concreció dels paràmetres que determinen el terme qualitat, referit a la música, és un procés ambigu, subjectiu i complex. És ple de significacions diverses aportades pels gustos musicals de cada persona. Possiblement ens seria més fàcil posar-nos d'acord en discriminar quina música no és de qualitat, -tot analitzant la seva riquesa tímbrica, harmònica, textual, melòdica...- que en definir els trets que qualifiquen d'òptima una obra musical. La d'escassa qualitat podem identificar-la amb la creada pel consumisme: produïda per discogràfiques multinacionals amb finalitat lucrativa, que actúa com a element de globalització cultural -empobridora de les diversitats idiomàtiques i folklòriques- i per definició "enganxadissa", repetitiva i fàcil. Música que no ens planteja reptes analítics ni problemes de comprensió estructural.

"L'economia de mercat i la indústria juvenil han afavorit que la música sigui un element més d'uns muntatges i fenòmens pensats per atraure als joves, en què les finalitats que imperen no són precisament musicals. Quan es parla de segons quina música, sovint s'ha de fer amb altres paràmetres, a més dels estrictament musicals, i s'ha d'entendre com una eina més que fan servir les grans multinacionals per mantenir el model actual de societat, que els és favorable." A. Valls i A. Malagarriga, (1999)

Per presentar al nostre alumnat música que els aportí bellesa, cultura, història; que els obri finestres a d'altres realitats i que els ajudi a ampliar coneixements de manera més globalitzada, hem d'aportar-los obres musicals que han superat l'envelliment del temps i que perviuen com a models històrics/actuals de creació.

El "bon gust" musical -lligat als paràmetres que aporten una música de qualitat- s'ha d'orientar i cultivar des de l'acció educativa. El professor Hargreaves, (1998, p.16) intenta provar com individus amb experiència musical manifesten preferències més generalitzades per tots els tipus de música (clàssica i popular) que les persones sense experiència. Els oïents musicalment experimentats tenen més probabilitats d'expressar majors preferències per les formes "sèries" de la música que els oïents inexperts. També reconeix que l'entrenament, a llarg i curt plaç, afecta el gust musical. És difícil fer generalitzacions a partir dels resultats d'aquests estudis per l'àmplia variació en els seus propòsits i mètodes.

La música, un dels mitjans universals d'expressió de tota la humanitat, es manifesta a través de múltiples formes: música tradicional, folklòrica, l'anomenada "clàssica", popular, jazz, pop, rock.... Assumeix diferents estils i estructures d'acord amb el període històric, l'àrea geogràfica i la cultura. El coneixement d'aquestes manifestacions ha de ser el repte de tot especialista i ha de fornir la programació de la música a l'escola, al llarg de l'ensenyament obligatori.

"No podem oblidar el fet que la música s'escolta en grup i aquest fet crea lligams entre les persones, igual que la cançó. Actualment podem constatar la força de cohesió i d'assimilació que té la Música en el món dels joves. La joventut troba a través de la música que estima, formes de comunicació i elements de cohesió social que els identifica com a grup. La sociologia del fenomen de la pluralitat de tipologies musicals on el jovent s'emmiralla ens ha de fer replantejar actuacions i determinar-nos a ampliar i diversificar el repertori de treball." A. Gabarró i M.A. Guardiet, (1996).

---

La música que agrada als adolescents varia en estils i sovint és tancada en el gust estètic. L'estratègia per captar la seva atenció rau en utilitzar exemples que abarquin gèneres propers als seus interessos. Presentar-los música "moderna" ha de servir per introduir-los al coneixement i anàlisi de repertoris de música "classica". Cal mostrar respecte per la música ben feta, sigui del gènere que sigui, rebutjant la de mala qualitat. No hi ha músiques clàssiques i músiques modernes, sinó músiques bones o menys bones.

La sociologia del fenomen de la pluralitat de tipologies musicals on el jovent s'emmiralla ens ha de replantejar actuacions i determinar-nos a ampliar i diversificar el repertori de treball que emprem a les aules. Moltes peces actuals contenen reconeguda riquesa musical i les hem d'incloure a les nostres unitats de programació.

### **4.3. L'atractiu del so i el silenci**

Les corrents pedagògiques actuals tenen molt present el treball de la descoberta del so i el silenci per arribar al seu gaudi i coneixement. Són estudis que ens conviden a crear moments imaginatius on el so i el silenci, no solament es notin, sinó que s'apreciïn. Procuren ajudar a descobrir un món on l'escolta contemplativa formi part del despertar musical.

On està el silenci? Es insuficient si sols el busquem en la reducció del so o en la disminució del soroll abans de l'emissió musical. El silenci és un efecte relatiu; si l'analitzem ben segur que el trobarem ple de so. Existeix el silenci? Inclús en el propi cos hi ha so: de la respiració, de la circulació de la pròpia sang.

Compositors contemporanis com John Cage i Gyorgy Ligeti fan de l'escolta un acte de creació musical. El seu posicionament envers el so i el silenci és del tot radical. Exposo dues anècdotes que, per curioses, han estat motiu de comentaris.

- Fa uns quaranta anys, el compositor americà J. Cage va entrar en una càmera de silenci per donar-ne la seva opinió. Quan portava una bona estona en aquella habitació, en la que esperava no escoltar res, va començar a escoltar dos sons: un més agut que l'altre. En sortir va dir a l'enginyer que la càmera estava mal feta. El tècnic li demanà la descripció dels dos sons: la descripció del més agut van acordar que corresponia al so del seu sistema nerviós i el més greu a la sang circulant per les seves venes. Així va comprovar Cage que el silenci absolut no existeix.
- La segona és explicada en el llibre "Fronteres de la música" escrit per Ramón Barce i narra la conferència que Ligeti va fer sobre "El futur de la música". Diuen que el compositor hongarès va asseure's a la aula de conferenciant i va estar en silenci durant més de 8 minuts. Les reaccions del públic van aparèixer i es convertiren en insults i crits fins a expulsar-lo de la sala. Per a Ligeti va ser un dia molt creatiu ja que d'aquells silencis i sons en va compondre una nova obra musical, creada íntegrament pel públic.

El compositor i pedagog Murray Schfer pregonitza que el paisatge sonor canvia constantment de manera que els vells sons desapareixen. De forma crítica i a la vegada simpàtica demana la creació de museus per a guardar els sons que ja no hi són i que ben segur han format part de la història.

---

## 5. Desenvolupament cognitiu i audició musical al llarg de l'escolarització

Si preguntéssim a un/una especialista de música què és el que li agrada més de la seva feina, segurament la resposta més immediata seria: la capacitat de crear/recrear, la possibilitat d'improvitzar, l'espontaneïtat intuïtiva.... En general, aquesta forma de fer directa, sense traves ni compromisos, és plaent; dona llibertat didàctica i creadora. Els anys, el tracte, l'acurada programació, l'observació continuada del nostre alumnat, l'avaluació dels propis encerts i errors, l'afany permanent d'una formació actualitzada, l'intercanvi amb d'altres especialistes... , han estat els principals ingredients que ens han dotat de les eines didàctiques per al treball.

Aquesta manera de fer, a voltes intuïtiva, ha de ser avalada per una profunda coneixença de l'evolució cognitiva del nostre alumnat. El coneixement teòric del desenvolupament musical infantil es traduirà llavors en pràctica segura i assessorada amb activitats assolibles que com a educadors/es omplirem d'estímuls.

El pedagog i músic belga Edgard Willems (1962) en el seu marc teòric insistia en que:

“L'ensenyament musical dels més petits requereix dues condicions especials:

- a) El coneixement profund dels principis psicològics de l'educació musical, principis basats en les relacions que existeixen entre els elements fonamentals de la Música i aquells que pertanyen a la naturalesa humana.
- b) Material apropiat musical”

Tots dos aspectes són motiu de reflexió en aquest treball. Ara intentarem dibuixar els principis psicològics. Més endavant, indicarem aquells materials que poden ser útils en la nostra pràctica a l'aula.

La primera pregunta que se'ns planteja és: Com aprenem?. Els processos mentals són complexos, a voltes encara per conèixer; els procediments d'aprenentatge són coneguts, no pas simples, i cal buscar-ne els mecanismes i recursos adequats. Aprenem utilitzant algunes de les següents estratègies: escoltant, observant, experimentant, imitant, jugant, participant, interactuant, tocant, memoritzant, cometent errors, discutint, resolent problemes, investigant, movent-nos, ... El camí que guiarà vers l'aprenentatge amb motivació i èxit ha d'estar aconduït per estratègies que suposin estímuls externs d'auto-confiança, disciplina i exigència.

Sabem que un nen/a és físicament actiu, inquiet, que estima el moviment i l'activitat. Sols l'atrau allò amb què pot participar-hi. L'abstracció i l'intel·lectualisme no són manifestacions infantils espontànies. Coneixem que el nen/a és emotiu i aprèn si se sent segur de l'estimació i estimulació que reb. Sabem que el nen/a en un ambient natural i adequat troba en la música i el cant una gran satisfacció.

Coneguem, a grans trets, el marc teòric i experimental dels estudis de la psicologia sobre l'evolució del creixement cognitiu i la música. Dibuixem una pinzellada dels nous descobriments que la neuropsicologia aporta al món de la música.

---

## 5.1. Aportacions a partir de la teoria de Piaget

Diversos autors consideren el corpus teòric piagetian com el més clarificador en l'explicació dels processos d'evolució cognitiu que conformen el desenvolupament intel·lectual i socialitzador de l'ésser humà.

Tot i que Piaget no va parlar específicament del desenvolupament musical, investigacions contemporànies es basen en les seves teories sobre el pensament infantil. Hargreaves (1998) li dedica una especial atenció, així mateix ho fan Josefa Lacarcel Moreno (1995) i Marilyn Pflenderer Zimmerman (1990).

Piaget (1896-1980) es basa en l'observació. Concreta que el nen/a pensa de manera molt diferent de l'adult, amb un concepte molt peculiar de la realitat. Arriba a la conclusió que els nens més grans no responen millor a les proves que se'ls presenta perquè siguin més intel·ligents que els més petits, sinó que el pensament dels últims és qualitativament diferent. Piaget va adonar-se que el pensament es deriva de les accions del nen/a, amb la manipulació dels materials, no amb l'ús del seu llenguatge. Piaget vincula el pensament amb l'acció. El pensament és un reflexe directe de les accions que un individu és capaç de realitzar, ja sigui de forma espontània i explícita (etapa sensorio-motriu), com subtil i implícita (pensament operatiu).

La teoria piagetiana considera la intel·legència humana en gradual creixement cognitiu. Aquest concepte evolucionarà a través de les etapes del desenvolupament intel·lectual de forma progressiva. L'ordre de les etapes es desenvolupa sistemàticament i de manera experiencial. Els nivells d'edat, el pas d'una a altra etapa poden variar en funció de l'ambient físic, social i cultural i de la pròpia experiència.

Les quatre etapes del desenvolupament cognoscitiu són l'aspecte més conegut de la teoria de Piaget:

1. **Etapa sensorio-motriu:** (del naixement fins als 18 mesos o 2 anys), que es divideix en 6 subetapes, que van des de l'ús rudimentari dels reflexes fins la representació interna o simbòlica. El nen/a aprèn a través de les seves accions i percepcions. La conducta, organitzada des del naixement, tendeix a la repetició, creant regularitat i estructures en l'acció. És capaç d'imaginar els resultats de la seva acció abans que passin i evocar imatges (persones o objectes ausents). El concepte de permanència de l'objecte constitueix un nivell elevat de la intel·ligència sensorio-motriu. L'aparició de processos simbòlics corona aquest període.
2. **Etapa preoperativa:** (2-7 anys), dividida en dos subperíodes: a) preconceptual (2-4 anys) i b) intuïtiu (4-7 anys). Comença amb formes organitzades de comportament simbòlic que li permeten representar el món extern per mitjà de símbols. Les accions i percepcions s'omplen de nous significats: experiència (imitació representativa de l'experiència) i imatge d'allò imitat (invenció del símbol per transmetre la imatge). El joc simbòlic i la imitació són importants pel pensament. El nen/a es "concentra" solament en un aspecte d'una situació, amb l'exclusió d'altres aspectes. El llenguatge i el pensament són egocèntrics, creuen que els altres veuen les coses com ells i són incapaçs de tenir en compte el criteri de l'altre.

- 
3. **Etapa operativa o concreta:** (etapa on es situa l'alumet d'Educació Primària), pels voltants dels 7 anys es produeix una important "revolució" del pensament de l'infant. Per mitjà de la manipulació dels objectes, a través de l'aprenentatge de seqüències curo-sament organitzades, es forma conceptes relatius a ell/ella mateix/a i el món que l'en-volta. Davant de dades empíriques, dedueix formes rudimentàries de teoria, adoptant canvis successius a aquestes dades. El llenguatge i el pensament es sociabilitzen i tenen la facultat de comprendre que un altre pugui tenir conceptes diferents. Estructura sola-ment la realitat immediata sobre la qual actua però ja és capaç de captar diverses quali-tats i relacionar-les entre sí.
  4. **Etapa del pensament operatiu formal :** (pels volts de l'adolescència), marca la natu-raleza reflexiva del pensament madur adult. Comença a raonar les possibilitats teòri-ques, a usar abstraccions i a considerar possibilitats que no ha experimentat, formulant hipòtesis. S'orienta a través de dades empíriques.

Segons explicita Hargreaves (1998, p. 43), la segona i la tercera etapes són les més impor-tants pel desenvolupament musical. La intel·ligència musical es va desenvolupant a mesura que l'individu actua amb la música.

“El joc musical, la participació espontània en el moviment, la cançó... són la forma de pensament dels infants; és una important funció intel·lectual i biològica que incre-menta el desenvolupament mental, físic i emocional, propiciant el substracte de la intel·ligència i el desenvolupament intel·lectual.” J. Lacárcel Moreno, (1995, p. 24).

El creixement musical s'ha d'entendre com una espiral cap amunt. Cal que les experiències musicals de la primera infància aprofitin el desenvolupament natural de l'infant, que va de la percepció a la imitació i a la improvització.

La imitació és important per a l'adquisició de símbols fins l'etapa preoperativa. (cap als 7 anys) A l'Educació Primària (etapa operativa concreta) s'ha de potenciar l'exploració crea-tiva de la imitació. Potser en la pràctica musical es dóna massa importància a la imitació deixant de banda la participació en la creació, per arribar a l'anàlisi i la comprensió pròpia.

“Els estudis musicals a Primària es recolzen massa sovint en l'audició pacient i l'e-xecució recreativa com a mitjans principals per l'adquisició del coneixement musical (simples còpies d'una inexistent realitat musical). Per adquirir coneixement musical, segons diu Piaget, el nen/a ha d'actuar creativament sobre el seu propi ambient sonor. Cal pensar que construeix l'experiència de l'aprenentatge en el seu propi estil, que re-flexa la seva forma de pensament.” Marilyn Pflederer Zimmerman, (1990, p. 29)

La mateixa investigadora de la Universitat de Illinois segueix:

“Mentre el nen/a interactua amb els sons, a través del moviment, vocalitzant i expe-rimentant, hauria de ser guiat per prendre decisions en relació a les qualitats del so. El nom de les qualitats ajuda a clarificar el pensament dels elements musicals. Els sons poden ser qualificats amb més d'una dimensió (fort i agut). La capacitat per ma-nejar un nombre creixent de conceptes contitueix un factor important en el desenvol-upament. Cal trobar la mesura entre l'experiència del nen/a i la seva capacitat de comprensió. No hem de caure en el risc de les repeticions, ni de la poca consciència en la progressió personal; hem de propiciar vïncles amb d'altres matèries, i créixer evolutivament i de forma natural com la pròpia naturalesa. Sinó caurem en el risc de la rutina i finalment a la pèrdua d'interès i avorriment.”

---

En l'apartat *Propostes per a una didàctica de l'audició musical*, intentarem definir quines són les motivacions i els procediments que ajuden a facilitar la comprensió i execució de la música, empresa que no sembla gens fàcil.

## 5.2. El joc musical infantil en la teoria evolucionista

Barbara Andress (1990) defensa el joc com un treball diligent, acomodant i assimilant les múltiples accions del complex mún infantil. L'autora es queixa del poc interès que els treballs teòrics, han tingut per part dels educadors musicals. Les consideracions musicals que es deriven de la teoria evolucionista tenen la següent progressió en el joc en l'etapa de l'educació infantil. Les presentem per edats:

- ⇒ **2 anys:** Posar a l'abast petits instruments de percussió i gravacions destinades al gust d'escoltar sons, com la veu de la mare/pare cantant, o les músiques més escoltades a casa i a l'escola. Deixar a l'abast i motivar l'escolta amb jocs de plaques sonores i de campanes. Cantar cançons que impliquin el joc i la participació individual (la participació en el cant està limitada a poques paraules). Música per escoltar i divertir-se amb l'adult: jocs de falda, saltant, picant... per moure's i ballar.
- ⇒ **3 anys:** L'infant vacil·la entre el joc solitari, paral·lel i associatiu. Aportar petits espais musicals que permetin el joc solitari i associatiu amb material que ho possibiliti (instruments casolans o de percussió petita). Proporcionar activitats musicals programades regularment. Aportar elements per a la representació: que puguin ser escoltats dalt d'una tarima per "solistes". Jocs de plaques incitant a jocs amb més complexitat: fort - flux, lent - ràpid. El joc de les campanes s'utilitza per fer petites classificacions. Aprendre a fer música i a escoltar-se involucrant-se amb la resta del grup; sentint-se ell/ella, individualment formant part de tot el grup. Encara respon pobrement als jocs musicals, quan se li demana agafar-se de les mans, fer rotllanes, però va evolucionant a passos gegants. El vocabulari s'enriqueix i l'ajuda a créixer. El joc simbòlic comença tímidament als 12 mesos i té el màxim apogeu als 5/6 anys. El joc fingit comença amb un mateix i progressa vers "l'engany" que inclou d'altres persones. La necessitat de compartir amb d'altres el joc simbòlic suposa tenir un consens social, l'altra persona ha d'estar d'acord amb allò representat.
- ⇒ **4 anys:** És bastant capaç de jugar corporativament. Busca un espai per a jugar en un escenari de música o de dansa. Cal aportar jocs auditius que suposin ordenar i classificar les fonts sonores. El joc de campanes pot servir per seleccionar -aquelles que van millor per fer adormir un bebé....les que sonen més fort...- Les activitats de grup més nombroses són molt efectives; els agrada cantar i ballar junts.
- ⇒ A partir de **5 anys** poden seguir normes socials i són capaços de respondre en forma musical; aniran vers l'etapa concreta del desenvolupament (7-11 anys). La interacció social crea la necessitat de normes i d'imaginar-hi variants.

En relació al joc, el pedagog Artur Martorell (1995) comentava:

“El noi quan juga exerceix una funció vital, absolutament indispensable per la seva existència. En el fons no juga mai per jugar; hi ha sempre en el joc una activitat intrínseca inconscient de formació i aprenentatge de la vida, de desenvolupament de la seva personalitat...”

---

Montserrat Busqué i M. Antònia Pujol (1996) ens recorden que:

"Els jocs infantils, si es fan ben fets, donen vivències als nens. Vivències que els ajuden a desenvolupar les qualitats humanes d'alegria, de plaer, de goig, d'atenció, de concentració, de conscienciació, d'expressió, de respecte, de silenci exterior i interior, de paciència... També els donen seguretat en ells mateixos i els ajuden a la pròpia afirmació del jo intern tot aportant-los l'autoestima que necessiten."

Aquesta segona referència també podria iniciar-se amb "L'audició, si es fa ben feta, dona vivències... que els ajuden a desenvolupar les qualitats humanes d'alegria, de plaer...". Així podríem dir que el joc i l'audició poden complementar-se i ajudar-se en l'acció educativa.

### 5.3. Música i pensament per Keith Swanwick

El professor Swanwick (1991) ens exposa una seqüència ordenada i unes etapes acumulatives que perfilen el procés de conducta musical dels nens/es. Juntament amb June Tillman van observar composicions musicals infantils, equiparant la seva investigació musical als estudis lingüístics que es centren en allò que escriuen i/o diuen. El resultat de les observacions l'han il·lustrat en una forma d'espiral, ja que consideren el procés evolutiu com a cíclic i acumulatiu.

En el seu treball ratifiquen que si els nens/es viuen un entorn on es produeixen trobades musicals significatives, la seqüència evolutiva s'activa; si l'entorn és especialment ric, el procés evoluciona més ràpidament. Al contrari, si l'ambient és pobre en recursos musicals el desenvolupament serà mínim i/o quedarà paralitzat.

Les etapes evolutives les subdivideixen en vuit modes. Exposem una breu explicació de les capacitats de creació personal i d'escolta :

- ⇒ **Mode sensorial:** (de 0 a 3 anys) Els nens/es responen a les impressions del so, especialment al timbre. Senten atracció pels contrastos d'intensitat. Experimenten amb instruments. Els elements musicals estan desorganitzats, sense significació estructural ni expressiva. Fan exploracions sonores imprevisibles i irregulars. En l'escolta musical reconeixen una clara diferència entre altura sonora; distingeixen tons diferents, canvis evidents de timbre i estructura. No fan anàlisi tècnic ni expliquen el caire expressiu ni les relacions estructurals.
- ⇒ **Mode manipulatiu:** (entre 4 i 5 anys) S'interessen cada vegada més per les tècniques implicades en la manipulació dels instruments. S'inicien en l'organització del compàs regular. Creix el control manipulatiu amb l'utilització de recursos tècnics suggerits per l'estructura física i el disseny dels instruments, fent: "glissandos", escales, intervals, trinos, tremolos... En les exploracions sonores prefereixen la reiteració. En l'escolta musical identifica els recursos pel maneig del material musical, però no els analitza.
- ⇒ **Mode d'expressivitat personal:** (dels 4 als 6 anys sembla ser l'edat òptima) L'expressió personal apareix en el cant, també en l'instrumentació. En les creacions musicals apareix el canvi de "tempo" i d'altura, però en forma anàrquica. Idees musicals espontànies neixen directament dels sentiments, sense reflexió ni adaptació crítica o analítica. En l'escolta musical pot descriure l'ambient i el caràcter general d'un paisatge i reconèixer els canvis de nivell expressiu, sense donar importància a les relacions estructurals. També

---

pot fer descripcions de la música en termes de històries dramàtiques, associacions personals i imatges.

- ⇒ **Mode vernàcul:** (comença a aparèixer a partir dels 5 anys, però es manifesta clarament als 7-8 anys). Els nens/es han entrat a la primera fase de producció musical convencional. Creen composicions molt previsibles, ja que han captat idees musicals externes i les utilitzen com si fossin seves. Comencen a aparèixer models, figures melòdiques i rítmiques susceptibles de ser repetides. Les peces són més breus que les de l'etapa anterior. Les frases melòdiques comencen a adoptar models de 2, 4 o 8 compassos. En l'escolta musical pot reconèixer els procediments musicals comuns i identificar elements com la forma i longitud de la frase, també les repeticions, síncopes i obstinats. Hi ha un cert anàlisi tècnic.
- ⇒ **Mode especulatiu:** (entre els 9 i 11 anys) La repetició deliberada de models musicals obre el camí a la desviació especulativa. El control del temps, del compàs i de la frase, iniciat en el nivell anterior, és menys clar en aquesta etapa ja que els nens/es persegueixen la "nota correcta". L'experimentació, el desig de buscar possibilitats estructurals tot buscant el contrast, es fa patent en aquesta edat. Les seves composicions busquen el factor sorpresa, com podria ser acabar amb un final original després d'establir unes normes musicals amb repeticions freqüents. En l'escolta de la música identifica allò inusual o inesperat en el context d'una obra concreta. Pot posar atenció a canvis de caràcter per referència, al timbre vocal o instrumental, al to, altura, ritme, longitud de la frase, freqüència en els canvis...
- ⇒ **Mode idiomàtic:** (entre 12 i 14 anys) El contrast i la variació es produeixen sobre la base d'uns models musicals als que vol emular i d'unes pràctiques idiomàtiques definides. Models no sempre inspirats en tradicions musicals populars. Els adolescents de 13 i 14 anys es senten motivats per ingressar en comunitats musicals identificables. Creen composicions amb autenticitat harmònica i instrumental, amb frases estructurades de pregunta i resposta. Un dels reptes és arribar a ser adult, emulant a intèrprets coneguts. En l'escolta musical té capacitat de situar la música dins un context estilístic i demostra el coneixement de recursos tècnics.
- ⇒ **Model simbòlic:** (apareix als 15 anys, amb algunes persones no es dona) Es produeix una major consciència del poder afectiu de la música, unida a una tendència a reflexionar sobre l'experiència musical, hi ajuden el major coneixement sobre un mateix.
- ⇒ **Mode sistemàtic:** Persona altament evolucionada, capaç de reflexionar i raonar sobre la seva experiència amb la música, per una via totalment estructurada.

#### 5.4. Música i intel·ligències de Howard Gardner

Segons Gardner la música estimula la totalitat de les nostres intel·ligències amb les que experimentem i comprenem el món. Podríem interrelacionar les set intel·ligències que menciona amb set experiències de llenguatge: Intel·ligència musical amb el llenguatge dels sons; intel·ligència lingüística amb les paraules; intel·ligència lògico-matemàtica amb les idees; intel·ligència visual-espacial amb les imatges; intel·ligència kinestèsica amb el moviment; intel·ligència intrapersonal amb el sentiment; intel·ligència interpersonal amb les relacions. Exposo una breu descripció de cada una d'elles, segons ho exposa Doug Goodkin (1999):



---

⇒ **Intel·ligència musical:** Aquesta es desenvolupa paral·lelament al llenguatge parlat, ja que ambdues s'originen en l'oïda i es desenvolupen en escoltar, imitar i repetir. És primordial rodejar-se, des de ben petit, d'un entorn sonor musical en què ressalti la musicalitat del llenguatge. Tot i que els nens/es comencen a escoltar música en els mitjans de comunicació, sols s'inicien en el llenguatge musical quan canten cançons, se'ls parla tot fent cantarelles, fan jocs amb les mans i realitzen moviments expressius. El pensament musical creixerà i evolucionarà més profundament en traslladar i exposar les idees damunt d'un instrument (timbala, flauta dolça, xilòfon...) i en participar col·lectivament i de forma activa. La música que es faciliti a l'alumne/a haurà de potenciar la creativitat, la improvisació, el treball conjunt, l'anàlisi i el goig per al llenguatge.

⇒ **Intel·ligència lingüística:** Aquesta pensa, parla, percep i crea significats a través de la paraula. Els seus signes inclouen la capacitat d'escoltar el llenguatge, els seus ritmes, les rimes, les sonoritats i cadences, la mètrica... Segons Doug Goodkin (1999):

"La classe de música és un veritable taller lingüístic: escrivim cançons, recitem ritmes i poesies, juguem amb fonemes, piquem amb les mans síl·labes i accents de paraules, expliquem contes i discutim el seu significat, i expressem verbalment les experiències pràctiques. En ser aquestes activitats pràctiques i divertides, sovint ni l'alumnat ni el professorat ens n'adonem de la profunditat del treball lingüístic que estem realitzant."

⇒ **Intel·ligència logico-matemàtica:** La música és matemàtica sonora: dividint el temps en una relació precisa, creant ordre desde el caos sonor, unificant estructures, creant dissenys... Aquesta intel·ligència filtra el món a través d'esquemes, models, nombres, operacions concretes i idees. Aprendre seqüències de percussió corporal tot analitzant la seva estructura, participar en instrumentacions de manera que es manipulen físicament aquests esquemes, ajuda a la maduració musical i a la lògica matemàtica en particular.

⇒ **Intel·ligència visual-espacial:** Podríem pensar que una intel·ligència que s'origina en la visió i es desenvolupa en l'espai pot tenir poca connexió amb la música, que té la seva font en l'oïda i tracta sobre el temps. Les experiències instrumentals i vocals potencien aquesta intel·ligència traduint un so, que pot semblar abstracte, a un interval precís, sentir interiorment la longitud de 8 o 16 pulsacions per poder donar entrada a una improvisació, ballar lliurement a l'espai per trobar de nou l'espai inicial, esquematitzar en un full una dansa o uns moviments corporals regulars...

⇒ **Intel·ligència kinestèsica:** Es caracteritza per la capacitat de manipular objectes amb destresa. Tenir control en dirigir els propis moviments corporals. Percebre el significat del gest. Expressar-se en la dansa. Es refereix al propi coneixement corporal quan es canta; dominar i coordinar lateralment el gest en els instruments Orff; tapar els forats d'una flauta sense tenir la necessitat de mirar-los; respondre al gest corporal-facial del professor/a quan dirigeix una cançó...

⇒ **Intel·ligència intrapersonal:** Està relacionada amb el creixement personal. Es desenvolupa partint de les múltiples informacions rebudes i de la percepció de les respostes. El currículum musical fa possible el coneixement d'obres, compositors i músics. Les activitats col·lectives realitzades a l'aula de música donen l'oportunitat de compartir criteris, opinions i reflexions i aquestes han d'aportar un millor coneixement d'un mateix i la millora de l'autoestima.

---

⇒ **Intel·ligència interpersonal:** Realitzar música conjuntament és una manera de despertar la capacitat de percebre, reaccionar i captar els estats d'ànim, els sentiments i necessitats dels demés. És important ajudar a crear el plaer de cantar tot escoltant-se la pròpia veu i sentir-se a la vegada part del grup; dansar sincronitzant els moviments amb la resta; interpretar una melodia mentre s'escolta la textura del conjunt.

## 5.5. Generalitats del desenvolupament musical dels 0 als 6 anys

"A partir del cinquè o sisè mes d'embaràs el cervell humà i el sistema nerviós del fetus ja estan prou àmpliament desenvolupats per permetre-li conservar de forma més precisa els estímuls que percep. Tot i que els adults no aconseguim recordar conscientment les sensacions experimentades, no podem deixar de tenir en compte les relacions positives o negatives que aquestes relacions provoquen sobre el fetus i els seus efectes a llarg termini. L'oïda és un dels sentits que s'ha desenvolupat primer en el fetus humà; per aquest motiu determinats sons són especialment agradables a un bebé i li donen com a resposta un efecte més o menys sedant. És possible afirmar que l'infant pugui tenir memòria auditiva, ja que dins la mare percebia sonoritats internes -respiració, batec del cor, flux sanguini, ...- i sons de l'exterior -música, sorolls, veus, ...- Experiments amb sons universals com el mar, ocells, el vent, sons domèstics... han obtingut reaccions positives calmant el plor o el malestar del bebé." J. Lacárcel Moreno, (1995)

La investigadora francesa Anne H. Bustarret, (1982), dóna dades concretes que ens posen en coneixement la gran capacitat auditiva que tenen els infants:

"Fins als tres anys l'infant que és en plena adquisició del llenguatge per impregnació auditiva, posseeix una oïda remarcablement sensible. Des del punt de vista acústic un infant de cinc anys apercib en freqüències entre 18.000 i 20.000 Hz, és a dir percep en el terreny de l'umbral dels ultrasons, mentre que la major part dels adults des de 15 a 18 anys l'umbral de percepció es situa entre 15.000 o 16.000 Hz; més tard amb el procés d'envelliment humà descendeix fins a 4.000 Hz. Aquesta excel·lent oïda de tot infant en els primers anys de vida està directament associada a l'adquisició del llenguatge."

Dowling (1982) citat per J. Lacárcel Moreno (1995, p. 57) és un dels investigadors que ha estudiat el desenvolupament del pensament musical, realitzant la seva experimentació en la reproducció i percepció de melodies. Ha observat respostes de neonats de manera que pocs dies després del naixement un infant és capaç de discriminar els paràmetres del so d'intensitat i altura. L'emissió de diferents sons musicals ha donat com a resposta reaccions amb moviments físics i alteracions del ritme cardíac. En adaptar-se a aquests sons se l'estimula amb d'altres tons i segueix produint les mateixes reaccions i respostes. Ha constatat que les freqüències greus tenen un efecte més relaxant que les agudes, i que un ritme regular, suau, decreixent i lent, calma i tranquil·litza al nen/a.

Entre el tres i sis mesos, segons Moog, citat per Hargreaves (1998, p. 76), els bebés comencen les primeres respostes actives a la música: s'orienten vers el so i mostren expressions d'alegria o estranyesa en escoltar música; mouen el cap buscant la font sonora i mostren plaer i sorpresa; immediatament la música els produeix moviments corporals en forma de balanceig i salts, que li són del tot gratificants.

---

Una altra evidència, en el primer any de vida, és la vocalització de la música. Moog distingeix entre el balbuceig no musical (natural a tothom i considerat el precursor de la parla, apareix primer entre els dos i els vuit mesos) i el balbuceig musical (produït com a resposta específica a la música que el nen escolta; és la resposta a l'experiència musical rebuda). És interessant observar les improvisacions, cantarelles i repeticions que, en el joc espontani cada nen/a s'inventa; són una primera pinzellada d'allò que posteriorment seran les cançons infantils.

Al llarg del segon i tercer any de vida s'incrementen notablement aquestes i d'altres respostes actives. En el cas de la cançó les seves invencions es van apropant imitativament a les que perceixen en el seu medi i les van incorporant al seu repertori espontani, adaptant-les a la pròpia interpretació.

La cançó és la manifestació vocal més desenvolupada entre les activitats musicals dels més petits. Ofereix l'oportunitat de ser la base de la percepció melòdica, del coneixement de les qualitats del so, de la potenciació de la memòria auditiva i de la imitació vocal. Ens aportarà les diferents estructures de repetició que seran la fonamentació de la forma musical.

En el llibre *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret ens exposa (1982):

"Un bebé ja des dels primers dies situa els sorolls familiars del seu entorn, els reconeix, els imita amb la veu. És per a ell un pre-llenguatge que l'ajuda a situar-se en l'espai i en el temps. Amb els seus gests, amb la seva veu, es provoca ell mateix sons que li interessin i li permeten prendre consciència d'ell mateix i del món exterior. Cal desenvolupar les capacitats auditives per un bon desenvolupament de l'infant"

D'aquestes bases n'haurien de sorgir propostes d'audició per a llar d'infants per tal de dotar-los dels estímuls pertinents que els motivin a escoltar músiques amb intensitat suau, així com a la interpretació i escolta de cançons conegudes. Cançons de bressol interpretades per la mare i/o pare, mestra/e que propiciaran el moviment natural i convidaran afectivament i personal al moviment lliure.

Cal ser conscient que les primeres experiències infantils que representen connotacions musicals viscudes es presenten en l'ambient immediat que rodeja el nen /a: la família. L'experiència musical natural més precoç és el *Baby-talk*, que ha estat investigada pel matrimoni Hanus i Mechthil Papousek (1981) de Munich, treball citat per J. Lacárcel Moreno (1995, p. 58). En termes entenedors significa la modificació adaptativa de la parla que els adults utilitzem per dirigir-nos als infants. Aquestes modificacions tenen unes connotacions musicals i lingüístiques que seran de gran importància per l'aptitud i la sensibilitat musical i el desenvolupament posterior del llenguatge. Els infants poden percebre i processar l'estimulació auditiva des de molt petits. Capten per mitjà de *Baby - talk* la riquesa de les modulacions melòdiques i/o prosòdiques, el ritme, la intensitat, els enunciats afirmatius, les ordres, l'accentuació, l'expressió... Responen de forma diferent en funció del missatge, adaptant la seva conducta al context que el rodeja, a les variacions de veu en altura, intensitat, duració i timbre.

El bagatge d'estímuls auditius és fruit de l'escolta i servirà com a suport als primers intents de vocalització i creació melòdica.

---

La utilització de síl·labes, paraules, amb ordenació rítmica, onomatopeies,...els satisfà als 3, 4 i 5 anys, degut a que és la repetició d'allò que els va produir plaer en els seus primers intents per parlar.

Les cançons taralejades, viscudes i interioritzades per la pròpia experiència i que són part del llenguatge tradicional del propi país, formaran part del suport didàctic d'audició que proposarem i que és enriquidor en aquestes edats. Si a nosaltres com adults, ens agrada reconèixer una música, tot dient el títol, l'autor i sobre tot resseguint la melodia, posem-nos al nivell infantil. A ells també els satisfà tornar a captar i taralejar cançons conegudes.

La música, el ritme i el moviment han de considerar-se junts en els primers anys del desenvolupament infantil. Són una font d'energia que incideix en l'organisme, el fan moure i l'estimulen a l'acció. És una resposta activa que es produeix de forma espontània i més o menys organitzada. Sembla que la resposta rítmica és la primera que sorgeix en el desenvolupament de les respostes musicals -fruit de l'experiència prenatal del ritme cardíac de la mare-. Es presenta en forma de balanceig, moviment de les mans i braços,... Seguir un ritme suposa la sincronització amb el tempo musical, de manera que el cos es bellugui sincronitzat amb el ritme de la música. El ritme ajuda a desenvolupar el control motòric i la coordinació sensomotora, incorpora l'ordre als moviments en el temps. Les audicions musicals que proposarem hauran de respondre i motivar el moviment espontani així com accions i respostes direccionades sota la proposta de l'adult, que hauran d'apropar-lo progressivament a l'organització i comprensió musical.

“Les respostes físiques a la música semblen declinar durant el període preescolar posterior. Moog trobà com altament probable que nens/es de 3,4 i 5 anys s'assèien per escoltar música atentament, en lloc de moure's espontàniament en resposta a aquesta. El nombre de moviments decreix amb l'edat, però augmenten en varietat.” Gargreaves (1998, p. 79)

En aquesta etapa l'infant escolta, imita i aprèn a través de les seves accions i percepcions que han d'adequar-se el seu moviment i a la música; adapta la seva veu i les primeres experiències musicals a models proposats confegint les seves primeres representacions internes i simbòliques. L'escolta, l'atenció i la memòria auditiva hi són molt presents, fins al punt que sense cap més eina que les citades un infant assoleix progressivament el llenguatge parlat.

És un moment de l'evolució infantil en què les influències ambientals on es desenvolupa li proporcionen uns estímuls sonors i musicals que ben segur incidiran directament en el desenvolupament cognitiu-musical, dotant-lo d'experiències i sensibilització a la música pròpies de la cultura, folklor i grup social on viu. L'estètica inherent a la música peculiar de cada cultura, produeix patrons de pensament i de sentiment en els infants.

## **5.6. Generalitats del desenvolupament musical dels 6 als 11 anys**

"Hi ha pocs estudis que es dediquin al desenvolupament del anys posteriors de la primera infància, a partir dels cinc i sis anys. Les variables socials i ambientals són cada vegada més influents. Resulta més difícil deslligar maduració d'educació, naturalesa de cultura, herència genètica de la influència de la seva situació vital." Swanwich, (1991).

---

En aquesta època es perfeccionen els canvis que ja s'havien posat de manifest a l'etapa anterior; a partir dels 5/6 anys aquestes modificacions es van transformant progressivament fins a arribar a una consciència reflexiva de les estructures musicals.

L'experiència musical a l'escola exerceix una influència significativa en els infants. El coneixement de cançons tradicionals, jocs musicals, formes diverses d'audició... reforçaran les habilitats de percepció i execució musical.

En el capítol quatre del llibre de Hargreaves (1998) es planteja el desenvolupament musical en l'edat escolar. L'autor ens presenta diverses investigacions musicals fetes a nens i nenes en edat escolar relatives a: discriminació d'altures, adquisició de la tonalitat, adquisició de les destreses harmòniques... La majoria de resultats demostren que les diverses adquisicions cognitives són maduratives i que van més estretament unides a l'evolució de l'edat, que a l'entrenament.

## **5.7. Música i cervell humà**

Hi ha un creixent interès per arribar al coneixement de la psicologia i la neurocirurgia, per descobrir les reaccions íntimes que regeixen el cervell i les conductes humanes.

Des de fa un segle, la conducta de pacients afectats per llesions cerebrals ha propiciat l'inici d'estudis neurològics. Les teories primerenques adjudicaven a l'hemisferi esquerre el protagonisme de la dominància cerebral, en quant era el responsable de les llesions de llenguatge. Actualment, s'adjudquen tasques diferencials a cada hemisferi, tot considerant-los complementaris entre si per a diverses funcions.

(Volem deixar clar d'entrada que aquesta teoria està fonamentada en el entorn dels dretans, que segons Despina (1986) són el 93% de la població. Si pensem en una persona esquerrana haurem d'invertir els conceptes d'espai).

L'equilibri bihemisfèric suposa reconèixer a cada hemisferi les seves funcions: així com l'esquerre té dominància en les funcions lingüístiques, el dret té la seva superioritat en una varietat de funcions no lingüístiques com la percepció de les tonalitats de la veu i la captació de les melodies sense lletra.

Llesions de l'hemisferi esquerre suposen deficiències en la locució, escriptura, càlcul, disfuncions de judici i de raonament, del sentit rítmic i del domini motor, necessaris en l'execució musical.

Llesions de l'hemisferi dret provoquen trastorns en la percepció de les imatges, les estructures de les proporcions espaials, la facultat de sintetització i en la d'integració. Un instrumentista veuria limitades les seves capacitats de manera que sols podria executar mecànicament sense sentiment. Despina, (1986, p.33)

Cada part del cervell té les seves especialitzacions que es complementen. Així cantar i executar simultàniament rítmica corporal (a l'estil Orff) és domini de l'hemisferi esquerre, però segurament molts cantaran desdibuixant la rítmica o la faran només vocalitzant, sense lletra. Vocalitzar i fer rítmica al mateix temps demana la correcta funcionalitat de grups neuronals controlats per l'hemisferi dret mentre que l'esquerre es farà càrrec de l'element rítmic. (Despina, 1986, p. 28)

---

Coneixements bàsics del funcionament neuro-psicològic cerebral hauria de potenciar canvis en les estratègies didàctiques d'aquells centres que posen massa èmfasi en els aprenentatges lògics i en la verbalització. Les pautes educatives haurien de potenciar un equilibri d'ambdós hemisferis. Segons Despíns (1986):

"El problema és que el pensament "parlant" i la lògica lineal i seqüencial són més fàcils de dominar i estan més adaptades als coneixements adquirits. El pensament "no parlant" i la lògica intuïtiva i global, contràriament, es consideren menys vàlides en la pràctica, en un món en que allò verbal causa més impacte que allò no verbal; els aprenentatges teòrics, no despreciables i fins i tot necessaris, ocupen massa lloc en la vivència escolar. Sols cal consultar alguns programes oficials per comprovar la recomanació de fer verbalitzar als nens la seva emoció artística. S'oblida que les emocions estan estretament lligades a la seva vivència i per això són difícils de verbalitzar per estar del tot integrades."

S'ha arribat a especular massa sobre la responsabilitat de l'hemisferi dret en quant a la creativitat i l'emoció musical; l'hemisferi esquerre també és sensible a l'emoció musical. Tot músic format ha de complir un equilibri dinàmic entre potencialitats hemisfèriques esquerres i dretes.

"Per mitjà de la totalitat cerebral la persona capta tant el llenguatge com el missatge musical. Suposar el contrari seria entendre que funciona mig cervell" Despíns, (1986, p. 70)

Està comprovat que el ritme és quasi la única funció musical que sembla seguir estrictament les regles del predomini cerebral esquerre en el processament de les funcions lingüístiques. Dades actuals confirmen que l'element rítmic està més vinculat a les funcions lingüístiques associades a l'hemisferi esquerre. És el dret el que regula les funcions musicals; a l'esquerre li està reservat el paper de supervisar el sentit rítmic i l'execució musical.

"Tot i que la lateralització cerebral estigui establerta des del naixement, la direcció que prendrà aquesta lateralització i el nivell d'acció que orientarà les seves estratègies operatives depenen de més factors: genètics, socioculturals, biològics..... L'ensenyament i la seva acció seran de vital importància. En l'ensenyament cal harmonitzar les estratègies perquè s'adaptin al ritme de cada nen/a i li permetin establir un equilibri dinàmic entre els recursos "científics i monològics" del seu hemisferi esquerre i les potencialitats "artístiques i holològiques" del seu hemisferi dret" Despíns, (1986)

---

## 6. Valor educatiu de la música i l'audició

Si a través del present document donem resposta a la pregunta del per què és important escoltar música, haurem trobat la clau de volta que omplirà de sentit la nostra feina, els valors humans i socioculturals de l'educació musical.

"Entre mis teorías, entre las formas que tengo de explicar la música por parte de las personas, siempre sostengo que **la música**, antes que nada, **es energía**. La música llega y pega dentro de uno, rebota mil veces y luego sale, tal vez transformada en movimiento, en sonrisa, en buen humor... Te sacude con distintos grados de intensidad.... Para cada persona es distinta y se me ocurrió probar con **la teoría de los cuatro elementos**: Para una persona que trabaja o estudia con música, ésta es una energía comparable al **"aire"**; para los chicos que están en la discoteca, la música actúa como algo más espeso, es como si estuvieran sumergidos en el **"agua"** que los rodea y masajea; para otros, la música es apoyo, **"tierra"**, una superficie firme que los sostiene, contiene y acompaña; pero también puede ser **"fuego"**, algo que te inflama y que te va directo a algún lugar tuyo más profundo, a tu corazón o a tu mente". Fito Páez i V. Hemsy de Gainza, (1997, pp. 52-53)

Quan som capaços de comprendre el missatge sense paraules que ens transmet la música, quan l'educació musical és ben impartida, ajudem a l'educació de la persona en la seva globalitat. Ens permetem desglosar un ventall de valors educatius que ens aporta l'educació musical en general i l'escolta de la música en particular:

- Potencia i estimula la intel·ligència, fent conscients els elements que disposen a l'anàlisi i la comprensió del llenguatge musical.
- Desvetlla les sensacions més íntimes, que són personals i indescriptibles -com la majoria de sentiments profunds.-
- Desenvolupa la creativitat com a resposta als elements imaginatius que es posen en pràctica.
- Incideix en la millora dels nivells d'atenció i la concentració en general.
- Educa l'oïda, que contribueix a la comprensió del món que ens envolta.
- Enriqueix la memòria musical en interioritzar i reproduir temes i ritmes musicals.
- Ajuda a la descoberta i comunicació entre les persones que ens envolten a través de l'observació de les seves actuacions coporals, plàstiques, verbals...
- Amplia el bagatge cultural amb el coneixement d'autors, obres, estils, èpoques, intèrprets...
- Dóna a conèixer, pel seu valor, altres realitats i maneres d'expressió alienes al propi context cultural.
- Ajuda al respecte vers les diverses formes d'expressió individual i col·lectiva.

- Permet la interrelació amb fets socials i col·lectius. La pràctica musical incideix en les actituds, els hàbits i les capacitats de relació, participació i sociabilització.
- Desvetlla el sentit crític i estètic.

Joaquim Maideu (1997), amb el llenguatge ple de contingut literari que el caracteritzava, però per sobre de tot amarat de didàctica per la seva pràctica com a mestre, ens fa reflexionar amb aquestes paraules:

"No basta, doncs, de tenir clar que l'exercici de la Música suposa l'activació i col·laboració coordinada de la majoria de **les facultats psicofísiques de la persona** (com és ara, en l'**aspecte psíquic** i per citar només les més òbvies: intel·ligència, memòria, imaginació, voluntat, emotivitat, atenció, creativitat, capacitats reflexives, discriminatòries i combinatòries; sensibilitat, sapiència...; en l'**aspecte corporal**: la capacitat de funcionament conscient i equilibrat de tots els sentits corporals, especialment l'oïda; la veu; la coordinació motora intel·ligent i harmònica; la capacitat de quietud i de silenci actius; en l'**aspecte personal**: la perceptibilitat conscient, la coordinació racional d'activitats o moviments interns - i, també, externs i interns/externs - no necessàriament relacionats per llur naturalesa i funcionalitat, com és ara la intel·ligència i l'emotivitat; **les capacitats expressives**, com és ara parlar, cantar, riure, plorar, dansar, saltar, reposar, mirar, tocar...; **la capacitat de convivència** amb totes les implicacions socials; sentit i exercici de la proporció i de l'equilibri...), i de pensar que la correcta "administració" de l'educació musical amb l'ajud conscient i flexible de la metodologia adequada, no sols ha de contribuir a desvetllar qualitats i aptituds, obrir camins, informar, formar futurs professionals d'aquest art, sinó que també ha de procurar en tothom que s'hi posi en contacte, el desenvolupament harmònic i equilibrat de totes les facultats i potències perquè aquest desenvolupament assegura la llibertat personal i afectiva, no teòrica; l'ús correcte i expedit de les potències psíquiques i mentals; l'activació i el progrés de les capacitats i qualitats estètiques, de la bondat i de la bellesa; l'enrobustiment de la capacitat analítica i de síntesi, de la discriminativa, de la creativa i de l'expressiva; de la memòria lògica; l'assentament i la normalització de la convivència personal i comunitària en tots els àmbits".

## 6.1. La memòria musical

Un factor important en la percepció és la memòria. Existeixen llibres que posen de relleu la importància de la memòria en l'educació. Proposen multitud d'exercicis nemotècnics per exercitar la capacitat retentiva.

No és aquest ensinistrament, repetitiu i sense contingut significatiu, el que vull subratllar. Aquestes pràctiques foren les que van desmerèixer i desterrar el concepte de memòria de la pràctica a l'aula en dècades recents. Es tornen a redescobrir i potenciar formes diverses d'exercitació memorística. José Ma Valverde afirmava que la memòria significa intel·ligència i que sols sabem allò que recordem.

Alguns autors afirmen que "sols s'ha escoltat una obra musical quan hem arribat a l'últim compàs i encara retenim el record des de l'inici". J. Heredero Palomar, (1994). La memòria fortifica a l'escolta.



---

L'informe realitzat per a UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació al XXI (Delors, 1996, pàg.: 77), en parlar d'un dels pilars de l'Educació, ens fa aquesta reflexió:

“L'exercici de la memòria és un antídoto necessari contra la submersió per les informacions instantànies que difonen els mitjans de comunicació. Seria perillós imaginar que la memòria ha esdevingut inútil degut a la formidable capacitat d'emmagatzematge i de difusió d'informacions de què disposem ara. Certament, cal ser selectiu en la tria de les dades que s'han d'aprendre “de cor” però la facultat pròpiament humana de memorització associativa, que no es pot reduir a un automatisme, s'ha de cultivar amb cura. Tots els especialistes coincideixen que la memòria s'ha d'entrenar des de la infància i que no s'haurien de suprimir de la pràctica escolar alguns exercis tradicionals considerats avorrits.”

Per aconseguir memòria musical ha d'existir repetició, que no cal que sigui insistent per definició, sinó que ha de tenir significació. Cal que les repeticions en escoltar música tinguin un sentit nou i engrescador, fruit d'algun repte, que es repeteixin en el temps i que creixin amb l'acció de l'experiència.. La capacitat de retenció, a curt o a llarg plaç, de la persona que escolta es va desenvolupant per mitjà de models associatius que es creen a partir d'experiències prèvies. Sense elles no es pot arribar a la comprensió d'elements estructurals, ja que aquests es desconeixen, no tenen l'empremta en el record. El temps, l'acció de l'experiència, la memòria i la repetició interactuen en el coneixement i ajuden a la comprensió estructural i a l'escolta plaent de la música.

Així doncs, una mateixa audició pot ser escoltada a nivells diversos amb motivacions i/o objectius diferents; també pot ser recordada, amb el simple motiu de disfrutar-la. Al llarg d'un curs, una mateixa audició ha de ser presentada i escoltada més d'una vegada, també al llarg de l'escolaritat. Com a especialistes haurem d'adequar a cada nivell la didàctica, el llenguatge i els objectius.

La cançó, suma de melodia i text és un dels elements “primitius” que més incideix en l'exercitació de la memòria infantil. Quantes vegades hem presentat en forma d'audició en viu una cançó musical a parvulari i el primer que et recorden en veure't entrar a classe és: “Torna a cantar-nos aquella cançó que diu:...”. El text contingut en una bella melodia els ha quedat imprès en el record. El text és rellevant gràcies a la vàlua de la música que el vesteix. Allò que els infants saben traduir són les paraules, element més fàcil d'exterioritzar, però ben segur que la música els ha quedat interioritzada. Ha de ser l'especialista qui els ajudi a "explicar tot cantant" la melodia –sense lletra- ; d'entrada els costa més taralejar únicament la música que "melodiar-la" amb la lletra.

Debades presentem a l'alumnat l'audició d'un fragment musical, en forma de conte o a través d'un discurs narratiu vivencial. Sorprès per l'absència de text, en escoltar l'obra, hi ha algú que pregunta: -Que no té lletra aquesta música?. La cançó ajuda a captar imatges musicals i és clau de volta de l'educació de la memòria musical.

Leonard Bernstein, en les seves gravacions amb l'Orquestra Filarmònica de Nova York l'any 1962, deia:

"Les cançons folklòriques reflexen el ritme, l'accentuació i la velocitat de la manera com un determinat poble parla. Dit d'altra manera, el seu llenguatge, sobre tot el llenguatge de la seva poesia, es desenvolupa vers notes musicals. Aquest ritme i accentuació del llenguatge finalment va de la música folklòrica a la música culta, o a l'òpe

---

ra, o la música de concerts d'un poble; això fa que Txaikovski soni a rus, Verdi a italià i Gershwin a nordamericà. Tot això prové de la música folklòrica que, a la vegada depèn de la manera com parlem."

Un altre element que ajuda al record musical està contingut en l'audició en viu. Quan un/una company/a de classe o de l'escola ha interpretat amb la flauta una melodia, ni que sols sigui una vegada, i aquesta ha estat escoltada i ha agradat, aquella obra, cançó, i/o melodia... ha entrat directament a la memòria de manera que és més fàcil aprendre-la i/o ensenyar-la. Us proposo l'aprenentatge d'una cançó: què us sembla més senzill, aprendra-la de memòria partint de la seva partitura o bé fer-ho després d'haver-la escoltada en un concert? La segona opció afavoreix més la interiorització i record musical. És important que algunes audicions que volem que formin part del repertori musical a Primària i/o a Secundària hagin estat presentades a l'Educació Infantil. La primera escolta, la interiorització viucial que ha desvetllat aquella música a les primeres edats, arriba més fàcilment i deixa una empremta innesborrable en la memòria infantil.

Crec que a l'escola les audicions es repeteixen poc. Poques vegades propiciem el goig de tornar a escoltar de nou una música que va agradar i que forma part del bagatge musical infantil. A parvulari l'audició musical ha de ser-hi present cada dia amb les més variades i/o repetides fòrmules, ja que és en les primeres edats on es posen les bases dels diferents aprenentatges. La potenciació de la capacitat d'escolta, el gaudi d'una música plaent i l'exercitació de la memòria auditiva, educades a les primeres edats, seran font inesgotable de possibles treballs posteriors.

És obvi que el primer contacte, com a oïents, amb una obra musical pot esdevenir una experiència feixuga. Sabem que una aparent dificultat inicial de la seva comprensió també pot reservar-nos les més grates sorpreses. La història de la música ens dona exemples d'obres mestres que van ser incompreses i no acceptades en ser escoltades pel públic en la seva estrena: "La consagració de la primavera" de Stravinsky, "L'heroica" de Beethoven, "La Traviata" de Verdi...

El factor novetat o la no familiaritat és una de les causes importants de la no acceptació musical. Zajonc (1968) va intentar demostrar experimentalment que el plaer, el gust pels estímuls vivenciats, augmenta a mesura que aquests es tornen familiars i decreix a mesura que es tornen massa coneguts. Si una peça musical ha captat l'escolta atenta gràcies a una bona motivació prèvia i a una presentació apropiada, predisposarà a tornar-la a escoltar. Un excés d'audició del mateix tema pot provocar la reacció contrària. Hargreaves (1998, pp. 127-131) aporta dades i gràfiques empíriques que demostren aquesta hipòtesi i que es tradueixen en una gràfica en forma d' U invertida. Les radiodifusores i les companyies discogràfiques coneixen aquest comportament i tenen un fort interès en el efectes de la repetició de cançons pop pel que fa a la reacció de l'audiència: com més s'escolta una música que ha d'aconseguir un alt marge comercial, més alt grau de popularitat aconsegueix i a la vegada més ràpidament desapareix com a resposta a la seva "maxacona" insistència .

Lundin (1967 citat per Hargreaves (1998, p.138) suggerí que:

"La música comercial tendeix a arribar al màxim de plaer en les primeres repeticions, mentre que les seleccions de música clàssica arriben al punt màxim afectiu amb les subsegüents repeticions."

---

" ...que les peces considerades pels experts com les de major valor estètic musical mostren amb la repetició el major increment en les reaccions afectives."

El mateix treball destaca el difícil que és establir proves empíriques inequívokes i generalitzables per una determinada postura, degut a la complexitat que comporta el fet de treballar amb estímuls musicals.

Una obra permet varies trobades. La segona escolta acostuma a ser més gratificant. Si la primera és la més difícil, després ja es disfruta del plaer del reconeixement.

“Quan la música, llenguatge sonor abstracte es manifesta, provoca mandra a oïdes inexpertes i no desvetlla els seus secrets a aquells que no li entreguen l'atenció.” Fernando Palacios, (1994)

L'atenció és el factor que ajuda a descobrir els secrets amagats en una obra musical, proporcionant plaer en escoltar-la. Quan l'escolta s'ha fet conscient, i ha captat allò d'interessant que ens vol expressar l'autor, ja podem afegir la repetició. Aquesta crearà una doble entrada, amb l'aparició de la memòria i el reconeixement musical que formaran la base del plaer d'escoltar música.

L'escola ha de potenciar activitats per afavorir la memorització. Ha de fer-ho amb les més variades metodologies i en totes les àrees curriculars. Tenim un factor que ens facilita la feina: el plaer que la repetició provoca al propi infant. Des de ben petit li agraden les repeticions; necessita de la repetició per a exercitar la memòria i per millorar i fer progressos. Quantes vegades hem explicat un conte a classe i ens han exigut l'enumeració dels fets sense permetre'ns cap errada en la seqüenciació dels fets? Quants cops hem explicat de nou la mateixa narració perquè els ha satisfet el plaer de tornar-la a escoltar? No hem pensat que han d'estar cansats perquè han repetit mil cops un mateix joc, o perquè han refet moltes vegades una difícil manipulació?...

Si allò que els proposem els suposa un repte, i els jocs de memòria ho són, podem demanar-los d'exercitar la memòria: recitant poesies, prèviament analitzades, que faran més fàcil la seva comprensió i millorarà la seva dicció; cantant cançons amb estrofes, que porteriorment recitaran; fent exposicions en públic de temes diversos, narrant històries posant l'èmfasi en una correcta entonació... Aquestes haurien de ser pràctiques indispensables dins l'horari escolar a totes les edats. Tota activitat que exerciti la memòria desvetllarà la intel·ligència. Sovint però, les limitacions de la distribució horària escolar dificulta la pràctica d'actuacions com les proposades i l'enriquiment de la relació personalitzada que se'n deriven. Les noves matèries tecnològiques, l'aprenentatge dels idiomes, la inclusió d'eixos transversals, la participació en campanyes diverses.... conformen un espai escolar cada cop més carregós i inabastable. Aquesta sobresaturació fa estressant la vida de l'escola i provoca la frustrant sensació que no s'arriba a realitzar tot el que et proposes i/o et proposen.

Correspon a l'equip de mestres d'un centre incidir i decidir en allò que realment és prioritari. Una activitat o coneixement "interessant" no necessàriament ha de ser curricularment indispensable. Cal destriar d'entre els objectius generals del currículum aquells que comparteixen totes les àrees i que conformen el bagatge bàsic de la formació obligatòria. L'equip docent hauria de definir estratègies educatives que contemplin la inclusió de l'exercitació de la memòria al llarg de l'escolaritat.

---

## 6.2. La música ens provoca estats emocionals diversos

El terme música s'ha associat amb l'expressió: "El llenguatge de les emocions". La música ofereix possibilitats d'expressar idees i emocions que no es poden manifestar a través del discurs verbal. En certs moments ens trobem que les paraules són inadequades per revelar sentiments personals profunds que l'escolta de la música ens transmet.

En la pràctica diària a l'aula hi ha dies que som conscients que davant d'aquella música amb què un grup classe ha resultat "ferit", un altre es mostra indiferent. Què provoca la música en les persones? Com és que algunes reaccionem sensorialment i afectiva i d'altres no senten el mateix?

Una primera exteriorització de la reacció emotiva davant una música, resposta un xic primitiva, és constatar la correspondència causal entre la música i els efectes que desvetlla en la fisiologia humana. Davant la música, el cos pot tenir reaccions que poden alterar el nostre sistema nerviós, els batecs del cor, la regularitat de la respiració... La música estimula. Els investigadors han descobert una varietat de respostes a diferents tipus de músiques, de manera que no existeix un quadre unívoc de correlació entre classes de respostes i tipologia de persones. Per exemple, no podem dir que a una persona que escolti la Cinquena simfonia de Beethoven se li accelerarà el ritme cardíac, ni a una altra se li relantirà en escoltar la "Cançó de bressol" de Brahms.

"El nervi auditiu, en abandonar l'oïda interna no va directament al còrtex, sinó que passa pel nivell del bulb raquidi, centre on es troben les reaccions físiques. Després tots els missatges passen pel nivell diencefàlic, que és l'espai de les emocions i l'afectivitat. Finalment el nervi coclear arriba al còrtex, que és on es troben les reaccions intel·lectuals." Willems, (1981, pp.78 i 96)

Les persones responem de forma molt diversa davant un mateix estímul; tenim patrons de resposta individualitzats, sobre tot davant la música, un estímul complex que canvia ràpidament amb la seva transmissió/recepció temporal. Cal considerar que la resposta depèn de variables com: l'estat de la persona, el seu grau d'atenció o cansament, la seva familiaritat amb la música escoltada, la seva experiència musical prèvia, la motivació donada pel mestre/a,... No a tothom li arribarà d'idèntica manera una mateixa música.

"Cadascú té la seva pròpia història musical, que l'afecta directament. Hi ha cançons i/o sons que tenen un significat personal per cadascú. Poden canviar el nostre estat d'ànim. Cadascú té la seva pròpia història sonoromusical que arrenca dels primers mesos de vida. Fóra bo conèixer la història sonoromusical del grup." R.O.Benenson, (1982)

S'han proposat teories diferents per explicar com surgeixen les emocions a partir d'experiències musicals. La proposada pel psicòleg Daniel Berlyne (1971; citat per Kate E. Gfeller- 2000- en el capítol " La Música: un fenómeno humano y un medio terapéutico") sosté que les qualitats estructurals de la música, així com el grau de familiarització vers la mateixa, contribueixen en la resposta emocional donada. Així, tenim sentiments agradables si la música està en un grau òptim de complexitat i familiaritat. La música massa complexa o d'un estil que no ens és familiar, pot deixar a l'oïent en un estat de confusió o incomoditat. Pel contrari, si la música és massa senzilla o s'ha escoltat massa vegades, la reacció de l'oïent perd interès, sentint-se avorrit o insatisfet.

---

Aquesta teoria, per la seva lògica aplicació a la pràctica diària a l'aula, ens pot ajudar a reflexionar en la tria d'audicions. Com a especialistes hem de ser conscients de la dificultat en l'elecció d'obres i en la seva presentació en el temps. El factor "familiaritat" ja ha estat exposat en l'apartat anterior referit a "La memòria". L'element "complexitat" vindrà donat no tant per la peça musical, com pels objectius proposats i pel llenguatge emprat, sigui verbal, visual o corporal.

El permanent contacte amb el camp afectiu fa de la música una matèria delicada i, a voltes, difícil d'impartir. La qual cosa provoca que l'ensenyament dels seus continguts es redueixin als aspectes teòrics i mecànics del sofeig.

"El fet de parar-nos a escoltar té una finalitat quasi terapèutica, doncs podem deixar de banda les nostres preocupacions i trobar-nos amb nosaltres mateixos/es. Sóc jo qui va a escoltar, són les meves oïdes les que estan atentes, i encara que sigui sols un instant ens sentim a nosaltres individualment dins de l'entramat social en què vivim. Les persones que saben escoltar són sempre més sabies perquè estan contínuament aprenent d'allò que els aporten els demés." Macarena Garesse i Blanca Guillén, (2000).

La música arriba de forma diferent a grans i petits. És difícil "ferir" a tothom i impossible que ho faci de la mateixa manera. En un recent programa de ràdio vaig escoltar una comentarista que anunciava un fragment de música "country" amb molt d'èmfasi. En acabar d'emetre el fragment de música comentà que sempre li provocava una mateixa reacció: li posava la pell de gallina. Personalment no m'havia despertat cap emoció concreta. Era admirable l'intent de traspasar aquella emoció als oïents, per tal que l'audició els encomanés la mateixa resposta. Com a mestres, tenint un contacte més directe i una relació afectiva més personal amb l'alumnat, podem aconseguir millorar l'afany de la presentadora a través de les ones.

Possibles reaccions emotives dependran no només de la màgia de la música sinó d'ingredients que faciliten l'acció educativa com:

- La professionalitat en l'elecció d'obres, adequades a cada context i/o nivell educatiu.
- La tria dels objectius a treballar, que serà progressiva en els nivells i diversa en cada ambient sociocultural.
- L'expressió i la veu suggestiva que contextualitza l'obra i/o l'autor i facilita la comunicació i l'escolta.
- La motivació prèvia que deperta l'interès i l'atenció.
- Els elements visuals i gràfics que es posen a l'abast per aconseguir una unió equilibrada entre els sentits.

---

## 7. Motivar l'escolta

"Escoltem allò que tenim bones raons per escoltar." F. Delalande, (1995).

Ens hem de sentir impulsats a buscar activitats d'audició que promoguin l'acció i el pensament. L'acció no sols ha de traduir-se en activitat motòrica. "Acció" pot ser tota aquella activitat que aporti una dinamització mental del pensament, vagi o no acompanyada de moviment físic.

Les teories de Wallon -el moviment és el pensament en acte i el pensament és un moviment sense acte-, i de Piaget -la intel·ligència seria el resultat de l'experimentació motora integrada i interioritzada, que com a procés d'adaptació és essencialment moviment-, han marcat les noves recerques psicològiques del s.XX. Aquestes es basen essencialment en el moviment i demostren que amb ell s'estructura la intel·ligència sensorio-motora; posteriorment a l'experiència motora, la persona construeix formes de pensament reflexiu. Maite Garai-gordobil, (1999)

Massa vegades, potser, l'audició musical s'ha construït en la fórmula de la passivitat; la música és rebuda com un llenguatge acabat sense possibilitat d'actuació, sols podem ser auditors passius. Cal cercar maneres, accions que siguin útils a les audicions i que suposin un pas endavant en la intel·ligència; L'acció, la reacció activa, el moviment, la resposta espontània, la transformació de la música en espai imaginatiu, l'escolta discriminadora, la producció instrumental i/o sonora... han de ser activitats que obrin les portes a la sensibilitat musical i a la intel·ligència.

A partir de cycle inicial les propostes didàctiques deixaran espai a noves formes d'escolta; les accions seran amb moviments cada vegada més subtils, les respostes espontànies ho seran per la seva transformació en activitats més precises...; el llenguatge musical (la lectura de fragments en partitura) tindrà més rellevància; l'escolta progressarà vers un comportament més interior, més formal, més associatiu i intel·lectual. Evolucionarà i s'anirà transformant cada vegada des de més endins de la persona. Quan anem a escoltar música en una sala de concerts, ja sigui personalment, amb nens i nenes de la llar d'infants, o amb alumnat de cycle superior, ens apropem a una manifestació cultural que es fa des d'un espai concret, un seient, i amb una actitud clara d'atenció i respecte. És en aquell petit espai on hi volquem petits moviments, grans imaginacions, moments de plaer, espais d'observació i atenció i també parèntesis, on la música queda al marge, ja que ens plau mirar l'entorn o fer una petita aturada... Les audicions que preparem hauran de tenir present aquesta evolució i equilibri; hauran de transcòrrer entre l'espontaneïtat de moviments i la quietud personal interior.

"No és fàcil passar del soroll del pati o del carrer a la perfecció sonora d'una obra clàssica. Com fer-ho? Hi ha opcions diverses. No hi ha veritats absolutes. Hi ha diversitat de possibilitats i didàctiques". Fernando Palacios, (1994)

La motivació vindrà amb diverses formes: el contrast i la sorpresa, l'atenció i la participació, el repte i la descoberta, l'anàlisi i el moviment...; la seva percepció es potencia gràcies a l'acumulació d'espectatives musicals. El plantejament obert i receptiu ha de ser el que ha d'obrir la feina; no es pot caure en l'estancament i la repetició de les idees, sobre tot a l'hora de tractar amb nens/es, que com sabem estan contínuament demanant experiències no

---

ves. L'educador ha d'estar a l'alçada d'aquestes exigències , disposat a investigar i deixar-se impressionar.

Ben segur que l'acció motivacional adquireix uns valors diferents segons l'edat a la que ens dirigim i la matèria que impartim. Motivar un infant per tal que escolti, que llegeixi, que aseguri les taules de multiplicar... és segur ben diferent i ens portaria a una conversa curiosa, no sempre coincident... Intentarem aportar uns elements motivacionals generals que poden ser motor a totes les edats; després esmentarem un conjunt de propòsits que ens semblen més adients a infants més petits i d'altres que ens situen en edats més grans. És difícil delimitar fronteres i edats concretes, tot dependrà de la tria d'obres, les experiències prèvies, la persona que condueix l'escolta, el grup classe, l'ambient, l'escola...

### 7.1. Elements motivacionals presents a totes les edats

- El primer element motivacional és **el/la mestre/a i la seva actitud d'escolta**. En l'etapa infantil i primària no hi ha millor exemple imitador a seguir que la pròpia presència i actitud de la persona que fa escoltar música. El seu convenciment, la seva il·lusió, la seva energia musicada, és la principal font de motivacions. "No existeix un bon mètode, el que hi ha és un bon especialista/a".
- Expressar amb el **llenguatge corporal** el discurs musical. Mentre s'escolta serà el llenguatge del cos el que pendrà la paraula. Serà el mestre/a qui anirà mostrant amb la mirada, amb el gest, amb l'expressió de la cara allò que va succeïnt en el discurs musical. Tampoc cal negar la possibilitat de parlar mentre intervé la música. Res és contraindicat si té com a objectiu la comprensió i el gaudi de la música.
- **Vivenciar el fet sonor-musical** amb l'ajuda de textos que s'adequin al ritme de la música, amb dances o moviments espontanis que la coreografiïn, amb pictogrames que la dibuixin, amb obstinatos rítmics que l'acompanyin, amb grafies no convencionals que l'imaginin. Els investigadors Delis, Fleeer i Kerr l'any 1978 (citats per Keith Swanwick, 1991) van fer escoltar música a infants tot dotant-los d'una imatge visual concreta, a vegades aliena a la música, i van constatar que el reconeixement dels passatges musicals escoltats era superior que sense suport visual. La memòria auditiva creix quan l'estímul es fa significatiu per a la persona.
- Ajudar a la música obrint la seva comprensió a partir de **recursos visuals**. Quan anem a escoltar un concert en viu sempre tenim l'opció personal de fixar la nostra atenció en l'intèrpret, en aquell instrument que sona, en el gest del director, en l'ambient de la sala... L'audició a l'aula es presenta sense suport visual viu, de manera que hem de procurar-lo amb imatges que el facilitin. Aquestes poden ser diverses segons l'objectiu que ens plantejem de treballar: l'autor, l'instrument, l'intèrpret, l'agrupació instrumental, la forma musical... Actualment hi ha una gran diversitat de formats materials: fotografies, làmines plastificades, murals, vídeos, CD-Roms, diapositives, ... D'aquests recursos podem extreure'n informacions sobre: la personalitat de l'autor i/o intèrpret, l'època, les característiques de l'instrument/s que anem a escoltar o podem descobrir... Ens ajuden a contextualitzar a l'hora de l'escolta i , a posteriori, a recordar les audicions ja treballades.

- 
- **Crear un ambient i unes expectatives** que delimitin l'escolta. Les explicacions calmades i clares obriran un espai relaxat, idoni i apte per a la concentració, l'acció, l'atenció, la captació de vibracions i la memòria. Els comentaris han de ser concrets i procuraran il·lustrar o centrar: l'autor, o l'obra, o l'acció musical...
  - Les expectatives han d'ajudar a **crear reptes** que desvetllaran la curiositat i prepararan l'activitat mental per trobar respostes. Aquestes troballes seran els motors que posin en marxa l'escolta atenta de la música. No podem pensar en presentar una audició on tot ja es dona per suposat i/o acabat. Hem de potenciar les hipòtesis que hauran de ser respostes després de la primera escolta. Facilitarem a l'alumne/a un mínim de dades per obtenir-ne un màxim d'informació, utilitzant un sistema de preguntes que indueixin l'alumne/a a donar respostes concretes. Una segona audició o posteriors serviran per constatar-les i/o confrontar-les.
  - Un factor important de l'escolta és **l'anticipació**. L'oïent extreu satisfacció intel·lectual quan és capaç de seguir i poder anticipar-se a les intencions del compositor. Les persones habituades a escoltar música ho fan sovint. L'alumnat pot aconseguir-ho amb l'ajud de l'especialista.
  - Procurar traslladar a l'alumnat **preguntes inherents a la pròpia música**. Abans de presentar l'audició proposar-los, ja des de ben petits, la possibilitat que sigui la mateixa música qui els "parli", formulant-los alguna d'aquestes preguntes: "Què ens vol dir la música que escoltarem?"; "Com ens ho diu la música?"; "Perquè la música ens ho exposa d'aquesta manera?"; "La música ens vol dir moltes coses, a veure qui les endevina" ...
  - Donar o suposar acompanyats, els **pre-requisits vivencials previs** perquè la música que es vagi a escoltar tingui possibilitats de ser compresa. Així per exemple: interpretarem o ja coneixerem una cançó - melodia que vulguem fer escoltar; podem fer un joc de repetició melòdica i/o rítmica si volem que captin un rondó; crearem un espai motivador (simular l'arribada d'un tren, o cantar en ecos amb canvis d'intensitat) perquè facin un canvi de dinàmica que després escoltaran; interpretarem variacions rítmiques/melòdiques si volem que captin la forma musical variació...
  - **Observar les respostes dels oïdors**, aquelles que el llenguatge corporal ha transformat d'una manera inconscient i aquelles que hem de deixar que brollin després de l'escolta. Com a educadors hem de saber copsa-les i destacar-ne aquella que pugui ser més general i/o la que dongui més valor a d'altres formulades. Hem de disposar del temps necessari perquè després de l'audició hi hagi un espai per a compartir comentaris i, si s'escau, vivències. Segons la sentència de Polanyi: "Els infants coneixen més del que ens poden dir." (The tacit dimensions, 1967), ja que com hem exposat anteriorment, el llenguatge infantil no pot expressar-ho tot, malgrat saben les respostes. Pensem en nosaltres i preguntem-nos el perquè ens ha agradat aquella música concreta. Tenim sempre la resposta?
  - **Globalitzar els aprenentatges**. L'audició ens dona la possibilitat d'entendre la música des de més d'un angle. Procurar interrelacionar les obres musicals amb altres àrees de l'ensenyament i en particular amb l'art i la literatura.



- 
- **La captació de les formes musicals** per part de l'alumnat suposa una acció intel·lectual complexa: cal la identificació del contingut melòdic -reconeixement memorístic que el situa dins el devenir del discurs musical-; precisa d'una concentració i atenció mentals guiades pel docent. El treball del concepte "forma musical" pot ser tractat a totes les edats. A l'etapa infantil és un aspecte que haurà de ser guiat amb accions i/o moviments que conduiran progressivament a la comprensió intel·lectual de la forma musical. Faig meua l'expressió de l'especialista de plàstica Lluís Vallvé en la presentació dels materials musicals i plàstics per a nens i nenes d'Educació Infantil, "So i color" de MNAC (1999), quan expressava que com a mestres molt sovint *suplim en competència* allò que els infants no poden expressar amb el seu propi llenguatge, sigui parlat, plàstic, musical o corporal. Un infant que s'ha iniciat a la comprensió de la música des de petit entendre estructures musicals més complexes i les disfrutarà perquè serà conscient que entén la música. Segons Z. Kodály, citat per K. Forrai (1975):

"La forma s'estudia, en part, a través de l'anàlisi de l'estructura de les cançons cantades durant les classes i en part escoltant música."

- **La dansa tradicional** aporta a la forma musical una riquesa didàctica incalculable. Segons paraules de Maria Dolors Bonal en el pròleg del llibre *El Risto* (1987):

"...us puc assegurar que les danses són una eina extraordinària de treball musical, a més del que representen culturalment amb vista al coneixement més profund de la nostra terra. El *Sac de Danses* ha sabut fer entendre que una dansa és una cançó muda i que una cançó és una dansa quieta; l'una representa el so i l'altra el moviment; l'acció es fa sonora per la cançó i el so plasma el ritme i el fa corpori per mitjà de la dansa."

- La sorpresa plasmada en **algun canvi de situació en l'espai**, ajuda a crear noves expectatives. Tan sols el fet de situar les cadires de forma diferent, o de presentar una caixa tancada amb alguna sorpresa, o de disposar els instruments Orff per l'aula, o de presentar un mural diferent... obren pas a preguntes i disposen per a la novetat. Fora bó que aquella frase tant repetida de: "Què farem avui?", s'anés substituint progressivament en: "Què escoltarem avui?".

## 7.2. Elements que motiven i respostes que ens aporten els més petits

Un grup de set especialistes de música han elaborat el llibre *Tocar totes les teclès* on hi exposen les seves més variades experiències amb un conjunt d'audicions dedicades a infants d'educació infantil. En les pàgines de presentació hi exposen:

"Als infants els agrada la música on abunda la melodia clara, simple, de curta durada, sobretot si aquesta és portada per un vincle afectiu: la mare, el pare, la mestra. I quan són petits, estan, tots sense excepció, disposats a desenvolupar totes les seves capacitats auditives i sensibles, per arribar a saber escoltar i aprendre tot allò que puguin sobre aquell art que indiscutiblement els fa feliços." Barberà, (1998)

L'educació musical en les primeres edats es centra en experiències sensorials, tant importants per al desenvolupament de la personalitat.

---

"Escolten i discriminen millor a partir d'activitats lúdiques que inclouen el moviment corporal o dramatitzacions, sempre connectades al tema musical. Per reproduir els sons coneguts un nen/a trasllada la seva imaginació al camp de l'acció." J. Ako-sachky, (1996)

- Ajudar la comprensió de la música amb **accions**, ja sigui mentre s'escolta o bé en una proposta posterior. L'infant reacciona amb tot el cos davant d'un aprenentatge, o d'una activitat que li agrada. No és sols l'oïda allò que hem de desenvolupar en escoltar, sinó que l'oïda es desenvoluparà més plenament si fem que sigui tot el cos el que s'hi involucri: el moviment individual a l'espai, el sentit de la vista amb la captació de imatges o objectes, el contacte directe amb d'altri, l'acció conjunta amb membres del grup...
- Ajudar a la música reforçant la seva comprensió amb **recursos plàstics**. La representació mental que suposa associar un so amb una imatge facilita la comprensió del fet sonor. És un bon recurs per representar gràficament fragments difícils d'explicar amb paraules. En acabar l'audició d'una obra musical hem de procurar-los una resposta visual. Pot ser aportada prèviament pel mestre/a (làmines, d'autors o instruments; dibuix il·lustratiu fruit d'altres anys...) o podem demanar que aportin i/o tradueixin els conceptes apresos en un treball plàstic. Aquest no sempre serà amb els mateixos materials ni tècniques, ni sempre la música haurà de traduir-se en dibuix. Les vivències interioritzades que ens transmet la música, sovint són idònies per a ser plasmades en colors a les edats infantils. És l'especialista qui decidirà si després de l'escolta cal o no una resposta plàstica. Així com no és recomanable fer un constant ús repetitiu de la mateixa motivació en escoltar una obra, tampoc no s'abusarà de les respostes plàstiques. Cal que en acabar l'obra resti "l'audició -imatge" en un racó de la classe; així podrà ser recordada en qualsevol hora del dia pels infants i en un moment donat pot ser assenyalada per poder-la tornar a escoltar.
- **El joc** ha de participar en l'audició musical. Si el joc constitueix una faceta important en la comprensió del procés d'aprenentatge infantil, si es fa present en activitats rítmiques i motòriques, si la cançó tradicional infantil està farcida d'exemples on s'hi fa present, fem del joc una eina d'aprenentatge en l'audició musical. Tot sembla més fàcil quan té l'aparença de joc.
- Assegurar **un objectiu concret** a cada música que escoltem. A vegades volem exposar tantes coses, que acabem inquirint-ho tot en un mateix sac i perdem l'objectiu prioritari. En els cursos d'educació infantil cal centrar-nos en un objectiu i treure'n el màxim de profit. Delimitar propostes didàctiques adequades a l'objectiu que pretenem aconseguir sense voler-ho abarcar tot.

### 7.3. Elements que motiven a infants més grans

"Una composició musical que sigui totalment previsible no s'ajusta a l'interès estructural, és psicològicament dèbil i desmereixerà la nostra atenció en pocs minuts." Swanwich, (1991)

Quan el control de l'aprenentatge el porta el professor/a i l'alumne/a no pot aprendre personalment, tota resposta pot resultar viciada i/o estèril. Cal guiar l'aprenentatge, cal pautar el camí a seguir, però no hem de convertir-nos amb els mestres savis que ho expliquen tot i

---

frusten el protagonisme de l'alumnat, les seves potencialitats d'acció, recerca, sorpresa, i descoberta.

- **El llenguatge musical**, la lectura en partitura és un component que sempre pot ser present en l'activitat d'audició. Algunes vegades serà l'objectiu prioritari, aquell que pretenem que es realitzi acuradament; d'altres, serà una acció més. Els entusiasma seguir la partitura (començant per una partitura simplificada, resseguint el dibuix melòdic del tema principal); els suposa un repte, un esforç, una motivació que queda del tot recompensat amb l'èxit d'arribar al final de la lectura. A Primària hi ha poca mainada que sigui capaç de "llegir" individualment una partitura -ho fan sols alguns que fan a música com a activitat extraescolar-. Ja des del cicle inicial hauríem de demanar-los que segueixin el dibuix melòdic de la partitura. Existeixen mètodes que fan simultani el progrés de l'audició musical amb la lectura de partitures; inicien el progrés presentant una sola línia melòdica, passant, per dues, tres... fins a la partitura d'orquestra. (R. Fiske, 1986) Aquesta simulació és comparable a la lectura de paraules.
- La sorpresa de posar-los **músiques que els situïn dins dels seus paràmetres de gust**, encara que no siguin els nostres. Hi ha músiques comercials aptes per a treballs pròpiament musicals de lectura; podem fer la descoberta del seu ritme, o sobreposar-hi un acompanyament i/o un moviment coporal...
- Possibilitar la capacitat d'**estimular preguntes i desvetllar el sentit crític amb comentaris**. Fer debats on la paraula i la música donin pas a la crítica. Deia Salvador Espriu (1981) "Tan sols viu, el qui sense por pregunta". Desvetllar-se a la riquesa del món amb preguntes, i propiciar l'espai als comentaris farà dels nostres alumnes éssers amb capacitat d'observació i de resposta, persones amb les premises que aconduïxen a l'educació del sentit crític.
- Com més gran és l'alumne **més possibilitats tenim de globalitzar** els aprenentatges, d'entendre la música des dels més variats punts de vista interdisciplinars
- Tenir clar l'objectiu primordial que es pretén treballar, i **interrelacionar-lo** amb d'altres de secundaris. El timbre instrumental pot ser l'objectiu principal que m'he proposat en escoltar una obra musical, però també puc incloure-hi la formació instrumental, el coneixement de l'autor, la lectura del tema que s'interpreta...

---

## 8. El compromís de l'especialista

"Para poder manejarse en clase de música ... es necesaria, además de la habitual experiencia docente, una preparación equilibrada, obtenida al conjugar estos cuatro verbos: *Conocer*, fruto de una inquebrantable afición; *comunicar*, sólo posible si se conocen metodologías adecuadas; *apasionar*, a base de eso, de pasión; *comprender*, cuando se conoce el lenguaje y sus relaciones con todo. Estos cuatro verbos son el llavero donde se pueden colocar las llaves de nuestras actividades". Fernando Palacios, (1997a)

La persona que imparteix música ha d'estar apassionada per la Música que escolta i l'ha de saber transmetre. Ha de sentir-se captivada per les audicions que fa escoltar, per les cançons que canta, pels moviments del seu cos quan dansa, per la convicció de les pròpies creacions quan improvisa... El seu paper dinamitzador ha de ser constant, de manera que totes les activitats que realitzi puguin fer-se amb la complementarietat de tots els aspectes musicals: alternant períodes d'agitació -ritmes, moviment, percussió... - amb períodes de tranquil·litat -cant, audició, (massa estímuls pot fer perillar la disciplina o al revés...); equilibrant la melodia amb el ritme; cuidant la disciplina interna, aquell ordre basat en l'interès i l'activitat.

La persona que imparteix classes de música ha d'estar oberta a diferents músiques, deixant-se obrir pas als nous corrents i nous llenguatges que omplen de noves categories la música actual i que poden motivar l'alumnat. Penso en músiques ètniques que ajuden a conèixer d'altres realitats culturals del nostre "petit" món... Si volem arribar a l'alumnat, hem d'estar atents a les propostes d'aquest, confiar en les seves capacitats i ser sensibles als seus productes musicals.

Com a mestres especialistes de música hem de reservar-nos temps per l'escolta. Ja ha quedat clar que escoltar música suposa estar atent/a a allò que ens vol transmetre l'autor, o l'interpret; l'obra ha de ser el centre de l'activitat. Aquesta és una acció que suposa temps. L'escolta no és temps perdut; ens transporta a un marc revitalitzador d'energia i a la vegada, com a mestres de música, ens és promotora d'accions didàctiques.

La consciència de saber que la música que s'escolta és molt difícil de traduir-se en paraules, ens ha de fer receptius a tota resposta corporal o gestual des oïents; atents a les frases que emeten, encara que a voltes puguin semblar "intrascendents".

La persona que imparteix la música ha de ser capaç de transmetre-la amb tot el cos, amb tota la passió que vol transferir i compartir, amb aquella emoció que és inexplicable i personal, però plaent i que per sobre de tot arriba. En un curs impartit per Fernando Palacios vàrem coincidir en una conversa en què hi ha tota una multitud de sutileses que no es poden descriure, però que hi són i que conformen una part molt transcendent de la pràctica a l'aula, ens referíem al currículum ocult, del qual es comença a parlar. Moltes de les mestres amb qui he tingut l'oportunitat i la sort de parlar, m'han transmés la seva didàctica amb els nens/es amb el gest, la mirada, l'entusiasme... més que amb les pròpies paraules. Aquí rau el secret que amaguem molts/es especialistes; aquell "secret" que ens "fereix" i que se'ns fa difícil de definir.

---

La revista Eufonia ha dedicat un monogràfic especial al tema del currículum ocult. (núm 17). Artur Parcerisa (1999) ens hi exposa que tot i que la transmissió es fa de manera inconscient.

"El professorat transmet aprenentatges per mitjà de la imitació de la manera d'actuar d'un model - persona significativa per l'alumne/a -. Transmet per sobre de tot valors i actituds."

En el mateix monogràfic Josep Gustems (1999) destaca en el currículum ocult de la formació de mestres allò que podíem anomenar "l'estil docent":

"L'anàlisi del discurs està de moda. El discurs oral, usat majoritàriament encara, és font de grans diferències entre el professorat. Els judicis de valor que insertem en el nostre discurs, els gests, els nostres registres emocionals en la veu,... fan que aprovem o desaprovem d'una manera subtil, però eficaç, les accions i propostes, tant de la resta de professorat com de l'alumnat."

M'he trobat amb formes múltiples de fer escoltar música en la pràctica a l'aula: una més interior, que es proposa fer escoltar pel plaer d'escoltar; una altra basada més en la comprensió de la forma i estructura musical; aquella que utilitza principalment el moviment per aconseguir la comprensió de l'estructura; l'altra que no para de buscar noves motivacions i tot i així encara no queda satisfeta;... Allò que realment arriba a l'alumne/a és l'actitud receptiva, de respecte, d'atenció, de convenciment de l'especialista envers la música i l'alumnat al qual vol transmetre l'obra que li agrada.

Joaquim Maideu (1997) exposava així la transmissió vital i humana de la música:

"Les activitats educatives (les dels pedagogs i dels educadors i les dels educands), si no porten ni estan marcades per la inconfusible empremta de l'ànima, per més importància que se'ls vulgui donar, a la llarga esdevenen sense sentit o tindran sempre un caràcter artificial i els resultats seran sempre provisionals."

És sumament important posar en comú les experiències personals. Sovint un especialista de música és una persona "professionalment solitària" en un centre, -tot i tenir el suport del claustre-, en la majoria dels casos, no té cap altra persona en l'escola amb qui compartir projectes comuns de la mateixa àrea. És del tot recomenable associar-se amb d'altres persones amb interessos comuns que estiguin en centres propers. Caldrà trobar objectius compartits que uneixin el grup i que el guiïn vers estratègies creadores. La formació de grups de treball, seminaris, assessoraments..., hauria de fer-se a redós d'alguna institució educativa com són els Plans de Formació de Zona del Departament d'Ensenyament. Una bona fórmula és estar en contacte amb alguna escola de música propera. La interrelació que s'hi estableixi pot ser molt interessant i l'enriquiment pot ser mutu. La dinàmica de la creació d'aquests processos relacionals i la posterior coordinació i gestió, poden dinamitzar-se des dels Centres de Recursos Pedagògics del Departament d'Ensenyament.

L'especialista ha de ser conscient d'un doble parany que el pot conduir a la monotonia i/o la pèrdua d'objectius curriculars:

1. La compulsiva necessitat d'aportar/provar noves músiques, tot oblidant audicions ja escoltades, pot fer caure en l'error de no trobar l'objectiu global de l'audició. La monotonia de presentar repetitivament una mateixa música durant dos cursos seguits, pot conduir al risc de la pèrdua de gradació curricular dels continguts a treballar i conse

---

qüentment, a la desmotivació de l'alumnat. Pot passar-nos que oblidem quan i a quin curs hem treballat una o altra peça musical. En una conversa amb una especialista de música del Maresme em comentava: "No cantes any rera any la cançó *Cargol treu banya*, i t'agrada, i procures donar-li tot el sentit? Doncs, perquè no podem tornar a escoltar de nou *Les quatre estacions* de Vivaldi, deixant-nos meravellar per tots els moviments de *La primavera* cercant-hi la seva bellesa?"

2. El casament forçat -per obligació- o conscient -per devoció- a una editorial i als seus llibres de text, pot ser facilitador/enriquidor si no es cau en la monotonia de fer aquella cançó i/o audició perquè toca, sense tenir el gust ni les ganes de presentar-la a classe. Hem de saber escollir les audicions que volem presentar, perquè són aquelles amb què ens hi sentim còmodes i ens agraden, no perquè les ha programades el llibre de text de torn. El material editat serà útil si en fem un ús racional, adaptat i depenent dels nivells de concreció del PCC que la nostra tasca educativa tracta d'aconseguir. No es pot caure en l'esclavisme del llibre de text. Amb el repertori de cançons aquestes situacions poden passar, però en menys mesura. La cançó brolla de forma natural i sense cap condicionant; l'audició musical feta a partir d'un enregistrament necessita d'un suport físic – electrònic- i d'un material prèviament preparat. Tota nova proposta didàctica (descoberta en un llibre de text o en un curs de didàctica o en la participació en un grup de treball..), ha de passar pel sedàs del propi docent, ha de adequar-se al propi gust, al sentiment personal i a un alumnat que cada vegada ens exigeix més convenciment i seguretat.

En la mesura que calgui i segons l'estructura de cada centre, podem aportar i/o demanar a les famílies ajut, que pot traduir-se en comprensió-entesa vers la matèria. En aquest sentit:

- Podem lliurar-los les gravacions musicals del trimestre, per exemple, en un CD per tal que puguin ser escoltades des de casa.
- Rebre ajuda des de l' AMPA en l'organització de concerts en el propi centre.
- Poden responsabilitzar-se a captar imatges o enregistraments d'algun concert, fer-ne còpies, muntatges audio-visuals, incorporar la documentació a la revista o al web del centre...
- Organitzar reunions anuals amb pares/mares per presentar el repertori de cançons i/o audicions i contagiar-los de l'emotiu llenguatge musical.

És imprescindible que cada especialista confeccioni una acurada programació que asseguri el currículum general de cada curs i cicle, on hi disposi d'un ampli ventall de variades audicions que permetin l'acompliment dels objectius. A l'apartat: *L'audició musical en els llibres* (capítol 12) s'aporta un llistat d'audicions classificades per nivells educatius extrems d'un conjunt de llibres de text d'e l'etapa Primària que poden servir-nos per analitzar diferents materials didàctics per treballar l'audició musical a l'aula.

---

## 9. Proposta per a una didàctica de l'audició musical

### 9.1. Les obres musicals

Els nens petits volen obres simples en estructuració, temàtica i instrumentació. A mesura que creixen, el treball d'aquests tres elements anirà augmentant progressivament en complexitat. Una mateixa obra pot presentar-se a infantil, primària i secundària. La música no té edat. Allò que cal variar són: el llenguatge, el nivell del seu contingut i els objectius que s'han assolir.

És convenient acostumar l'alumnat, a totes les edats, a escoltar fragments que tinguin una entitat completa: amb un inici i un final. Són peces adients: dances tradicionals del propi país o del renaixement; moviments concrets de suites barroques; petits divertiments de l'època clàssica; rondós de l'època barroca i clàssica; música impressionista...

De manera progressiva anirem ampliant la durada i la complexitat de l'obra, procurant que a curt o llarg termini acabin escoltant el moviment sencer d'un concert, una simfonia, unes variacions... A finals de Primària, si han tingut una bona educació auditiva, podem demanar-los que escoltin obres més llargues, posant de relleu aspectes més complexos, com seguir la línia melòdica, llegir una partitura, o taralejar la veu d'algun instrument concret...

Els nens/es han de connectar amb la música de la seva terra, de manera que sempre tindrem present programar obres de música tradicional amb varietats de veus i d'instruments, amb fòrmules rítmiques i melòdiques pròpies, així com amb estructures que tendeixen a la repetició i a la claretat. Hi ha bones gravacions al mercat, amb acompanyaments de qualitat; en proposem algunes que serveixin d'exemple: del Sac de dances: *El Galop*; La cobla St. Jordi ha gravat dances tradicionals catalanes; La Camerata de cançó tradicional ha enregistrat *La cançó més bonica del món...* És aconsellable fer una selecció de cançons tradicionals catalanes cantades a veus blanques o mixtes d'entre la molt variada i rica oferta que ens aporten les entitats corals de casa nostra.

En la tria de les audicions d'iniciació amb els més petits, hem d'optar per l'equilibri entre les que canta el/la mestre, (amb les quals s'estableix uns lligams comunicatius directes) i les obres enregistrades. A mesura que els nens/nenes es fan més grans el volum d'obres escol·lides es decanta a favor de les enregistrades. L'especialiste/a mai no hauria de renunciar a impressionar-los tot cantant o interpretant melodies amb algun instrument. L'audició en directe ha de ser present cada any a l'escola.

Seleccionarem obres de tot tipus: lentes i més ràpides -que convidin a moure's àmpliament o a fer-ho de forma més discreta-, de ritme binari o ternari, en mode major o menor, d'èpoques diverses: clàssica, romàntica, ètnica, actual..., interpretades per un petit grup instrumental o per una orquestra... La múltiple oferta discogràfica existent ens permet el luxe de poder destriar entre moltes i variades obres, i entre versions diferents d'una mateixa obra.

No hem de tenir cap angúnia en repetir, any rera any, algunes obres que ens semblin cabdals i il·lustratives de la història de la música occidental. De la mateixa manera que comptem amb un repertori de cançons tradicionals infantils que hem d'emprar i transmetre per la seva riquesa patrimonial. Igual que existeix un conjunt d'obres monumentals arquite

---

còniques o artístiques que cal conèixer, hauria d'existir un repertori d'obres musicals que constituís el conjunt d'obres cabdals de la Història de la Música que hauria de ser conegut per l'alumnat en acabar l'escolaritat. La incipient inclusió de l' *Audició musical*, dins l'entorn escolar, fet atribuïble al retard històric de la incorporació del àrea de Música dins el sistema escolar, no ha propiciat encara la necessitat socio-cultural d'aquest repertori. El que sí comença a establir-se és tota una sèrie d'obres que ja constitueixen un gènere: "la música d'aula". Ens referim a un conjunt de peces musicals que s'han començat a estandaritzar degut a la seva aparició en llibres de didàctica d'audició musical i posteriorment a la seva massiva utilització en llibres de text, com: *Les Estacions* d'A. Vivaldi, *Pere i el llop* de S. Prokoviev i *El riu Moldau* de B. Smetana... que exemplifiquen música descriptiva; *Te Deum* de M. A. Charpentier o la *Marxa Radetzki* de J. Strauss per a comprendre la repetició del tema en l'estructura rondó; el quintet *La Truita* de F. Schubert o *Les variacions 265, Ah, je vous dirai maman* de W.A. Mozart per escoltar el tema amb variacions...

Una acurada selecció de música pop, entre el molt repertori de músics i grups actuals, pot ser-nos útil per reforçar aspectes rítmics, de moviment i coordinació. Possiblement aquest tipus de música no tindrà la mateixa riquesa tímbrica, harmònica o polifònica que posseeixen una orquestra, una cobla o una banda, ni els plans sonors que oferten un grup de jazz o una agrupació instrumental trio, quartet..., però forma part del llenguatge actual i cal adoptar-lo com a didàctic.

Pares i mares han d'estar informats del repertori d'audicions que s'escolta a l'escola. Fóra bo facilitar-los un llistat del mateix i si és possible, amb els mitjans que actualment es disposa, posar al seu abast un CD amb obres treballades durant el curs escolar. Val la pena que la música que arribi a casa respecti la durada de tot el fragment musical original.

## 9.2. Formes diverses de fer audicions

La música que l'alumne escolta ha de proporcionar-li imatges sonores que integrin varietat i qualitat. Necessita models diversos i òptims, que sovint l'ambient on viu no li pot oferir. En aquest sentit és bo pensar en molts nivells d'audició-escolta que podem realitzar a l'aula de música de l'escola. La mostra d'exemples que s'aporten és indicativa; el que és imprescindible d'antuvi és la participació i col·laboració de tots els membres del centre, no puc imaginar aquestes activitats-concert sense canvis en l'horari escolar, assaigs puntuals fora d'hora, desplaçaments, interrelació entre diversos nivells d'un cicle, algunes hores extra... Sense una bona coordinació i implicació de tothom no poden realitzar-se aquestes activitats, altrament molt enriquidores en tots els aspectes educatius: cultural, musical i humà.

1. Audicions amb **música enregistrada** en compact disc i/o en vídeo. Segurament aquesta darrera forma serà ben aviat molt utilitzada, ja que permet fer una acurada tria del fragment musical així com el seu seguiment visual – com en una virtual sala de concerts -. L'obra musical escollida pot treballar-se sota diferents aspectes que poden interrelacionar-se: el coneixement de l'obra i l'autor, la instrumentació, el ritme, les melodies, la forma, la textura... És molt interessant que el solfeig es relacioni amb les audicions; poden entendre's el llenguatge musical i l'audició com un sol bloc, no com dues coses separades.
2. **Audicions en directe protagonitzades per tots els alumnes del centre.** És bo tenir aquest tipus d'audicions organitzades al llarg del curs; l'acumulació de feines impreuistes fa que sovint s'oblidin i/o s'acumulin amb sobrecàrrega. Exemples: El tradició



---

nal concert de Nadal. El curs de P5 anuncia la primavera a tota l'escola, tot cantant dues cançons amb acompanyament instrumental inventat. Un curs del cicle inicial representa un conte amb una melodia interpretada amb instruments Orff que tots els altres grups del centre escolten. El cicle mitjà surt de l'escola per cantar i tocar amb instruments Orff a la festa de la Candelera al casal d'avis del barri... Per Sant Jordi el cicle superior fa un concert tot cantant i tocant instruments Orff als Jocs Florals... Moltes són les possibilitats de fer-se escoltar. Cada centre, a cada barri i/o poble, té les seves diferents manifestacions internes i de cara enfora. Si encara no s'ha creat sempre hi som a temps de donar-los vida. La possibilitat de donar a conèixer el treball musical fora de l'aula motiva al grup i obliga a l'esforç; per principi una audició-concert és un repte que ha de sortir bé. La col·laboració i participació de tot el professorat del centre és obligada. Cal no caure en la trampa que l'especialista de música és el personatge que organitza totes les "festetes" de cara la "galeria". La feina ben compartida és més assumible, crea cohesió de grup i fa "escola".

3. **Audicions que realitzen els alumnes músics més avantatjats** de l'escola a diverses classes. Aquesta fórmula és doblement enriquidora: per una part estimula a l'estudi i habitua a interpretar amb naturalitat davant de públic; per altra part és bo crear expectatives a la resta d'alumnat de l'escola. -Si aquest/a nen/a ho fa tan bé, també puc fer-ho jo!
4. **Audicions en viu que realitza l'especialista**, o bé cantant una melodia amb un grau de dificultat superior al que poden interpretar els alumnes o bé tocant un instrument – flauta, guitarra, piano...-. Si en ocasió del Nadal podem agrupar un petit cor de mestres, pares i mares a l'entorn d'unes cançons, té molt bona acceptació entre l'alumnat del centre; a la vegada que és un acte educatiu, crea lligams entre persones.
5. **Audicions en viu d'algun exalumne i/o d'algun familiar d'alumne/a**. El concert de Santa Cecília pot ser un bon motiu per a un concert extraordinari, -tot i que per escoltar música no calen els motius extraordinaris-.
6. **Concerts que es fan fóra de l'àmbit escolar**. Actualment hi ha una bona oferta al respecte. Joves intèrprets presenten la seva oferta a entitats, que els donen el suport i l'espai necessari. Cal que aquestes sortides fora l'espai escolar siguin gradades al llarg dels cicles i tinguin continuïtat. Han de contenir una preparació anterior i posterior que haurà de ser exposada pel docent i treballada per l'alumnat.

És bo saber que la suma d'un conjunt d'especialistes de música, d'un mateix poble, districte o barri, amb uns mateixos interessos pedagògics, reunits amb l'objectiu de fer audicions musicals, poden ajudar a pressionar a entitats i/o administracions per tal que ofertin concerts en viu. No seria la primera vegada que la col·laboració entre especialistes pot fer possible la creació d'espais d'intercomunicació pedagògico-musical i a la vegada pot forçar la creació d'audicions en viu.

### 9.3. Presentem l'audició

L'audició no hauria d'estar subjecte a cap condició prèvia, sinó estar guiada per l'especialista/a i el propi interès dels oïents.

Algunes indicacions de tipus general:

- 
- Plantejarem la classe de forma variable, procurant no presentar la dinàmica d'aula amb el mateix ordre de treball. L'audició pot aparèixer a l'inici o final d'una sessió; com a treball de llenguatge després de la lectura d'un fragment de partitura; com a melodia després de cantar una cançó; pel plaer d'escoltar en qualsevol moment de la sessió; pel gust de repetir-la perquè simplement ens agrada recordar-la...
  - Provocar alguna qüestió que suposi un repte, alguna pregunta que tingui una resposta hipotètica abans de l'escolta, però que no pugui ser solucionada fins després de l'audició: escoltareu uns instruments que fan aquest ritme: quins són?; la música va ser pensada per a ser interpretada a l'exterior, quins instruments podien anar millor?; sembla que la música ens vol dir alguna cosa, què ens vol transmetre?; els instruments de metall estan majoritàriament en silenci, procureu escoltar quantes vegades ens parlen amb música...
  - Acompanyar rítmica i instrumentalment mentre s'escolta l'audició; taralejar suaument la melodia, amb diferents síl·labes, per ajudar a memoritzar-la; moure's lliurement o pausada..., són fases i/o activitats metodològiques útils, que van decreixent en la mesura que l'escolta augmenta en riquesa de sensacions, quantitat d'observacions i experiència comparada. Copsar les sensacions i necessitats internes i externes del grup abans i durant l'audició és una de les tasques importants de l'especialiste/a.
  - Quan una música ha captat l'interès de l'alumnat, - pensem i volem deixar palès una vegada més que és el mestre/a qui l'impregna -, llavors es poden explicar més detalls de la mateixa amb coneixements més detallats de l'autor, l'obra, l'època.... Aquesta ampliació pot ser feta al llarg de l'escolarització, ja que la música pot ser escoltada i recordada en diverses èpoques al llarg de l'etapa Infantil i Primària. Tot i així, ja des de l'Educació infantil, cada obra ha de deixar impresa alguna dada rellevant, sigui l'autor o el títol de l'obra.
  - Procurar que el cos sigui el vehicle de comunicació no-verbal i transmissor de les vivències musicals. Explicar prèviament allò que escoltarem amb les paraules més justes i necessàries. Reese (citada per Swanwick 1991, p.148) suggereix, que:

"Quan l'alumnat s'exercita en l'audició, cal que abordi primer l'obra sense previ anàlisi o exposició. Sols després poden iniciar alguna forma d'anàlisi i quedar sols amb la música, sense posar atenció a determinats detalls, sinó escoltant a través d'ells."
  - Cal tenir present que la qualitat global de la música, aquella que es reb pel gust d'escoltar, és la més satisfactòria i significativa. La música ens pot impressionar de manera general, i sols podem conèixer tàcitament alguns dels seus detalls (melòdics, rítmics, instrumentals, harmònics..) que influeixen en l'impressió total que rebem. Qualsevol anàlisi implica que hem d'abandonar momentàniament l'enfoc de la totalitat de l'experiència musical i endinsar-nos en un detall concret. Hem d'aportar progressivament elements de recerca i anàlisi que ens ajudin a disfrutar dels petits detalls sense perdre la visió global de la música.
  - Ens hem d'abastir de materials variats que ens donin pistes - imatges, gràfiques... - que ajudin la nostra didàctica. Com a adults captem i apreciem millor la música quan ens ajudem de referències visuals, gràfiques i sobre tot contextuals; també la mainada es

---

situa més òptimament davant d'una obra musical si li aportem materials visuals i situacions vivencials.

- La necessitat d'una conversa crítica es fa progressivament més necessària a mesura que avança l'edat. S'ha de procurar compartir l'experiència d'audició amb d'altres, ajudant a desenvolupar la sensibilitat i la intuïció. És important que l'alumnat pugui explicitar allò que li ha suggerit la música, encara que sigui de forma parcial; aquest discurs constituirà una part essencial de l'ensenyament-aprenentatge.

"La qualitat sensorial que transmet la música, el seu contingut no es pot fer explícit. Sols es pot viure, sols es pot recrear en ella." Polanyi i Prosch, (1975)

- Escoltar música, quan? (en bona hora fem aquesta pregunta!). Mai no saps quan és el millor moment d'escoltar i sempre és bon moment per posar un fragment de música que t'agrada i vols transmetre. Cal tenir un variat repertori que es faci present a l'aula. L'escolta d'un fragment musical setmanal és desitjable. Algunes obres tindran per objectiu ser recordades pel plaer de tornar-les a escoltar i reforçar el treball realitzat.
- L'aprenentatge musical partint d'un llibre de text que hem fet, o ens han fet comprar per als nostres alumnes pot tenir un risc. Depenent de l'ús que en fem pot quedar poc marge per les trobades "significatives", en què les persones responen a la seva manera, estructurant les experiències educatives per si mateixes i decidint aquelles que realment són desitjables i imprescindibles. Cal fer un ús racional i musical del llibre de text. Cal escollir aquelles músiques que personalment ens agradin i s'adeqüin al currículum. Actualment hi ha centres que proposen la col·lectivització dels llibres de text i això permet l'adquisició de llibres per a cada dos alumnes; aquesta possibilitat permet utilitzar el llibre de text de forma lliure i sense pressions externes en cas de no acabar-lo (compartir sempre és útil!).
- Aquelles músiques que han estat utilitzades en el mitjans de comunicació poden ser incloses en el llistat d'obres per a ser escoltades, d'alguna manera ja han superat el primer impacte auditiu.

#### **9.4. Estratègies educatives**

Hi ha molts tipus de procediments que poden fer-se en escoltar música. Tot ells tindran com a referent accions com: escoltar, taralejar, cantar, cantar per dintre, caminar fent..., coordinant..., evolucionar en l'espai com..., picar amb... tot coordinant dreta - esquerra, fer individualment, amb parella..., dansar, endevinar, representar, interpretar amb instruments, memoritzar, comparar, identificar amb diferent resposta (verbal, gestual, escrita), discriminar plans sonors, renombrar, seguir visualment, llegir, analitzar, reproduir allò escoltat, instrumentar ...

Totes aquestes accions, amb la diferent gradació que suposa l'edat, poden o no fer-se mentre s'escolta la música. El grup que està habituat des de petit a l'escolta atenta, fa "prou feina" escoltant i sols ens caldrà fer algunes propostes de comprensió i/o de reconeixement per assegurar l'objectiu que ens hem plantejat. Sovint hi ha altres grups que necessiten tenir la necessitat de "fer" i és necessari motivar-los amb activitats que els omplin. Allò que ben segur no ens cal fer és inventar-nos sempre alguna cosa que "emmaskari" la música. L'equili

---

bri entre l'activitat i l'escolta l'hem d'anar trobant a cada grup i ha d'aconduir-nos, a la llarga, a saber escoltar pel plaer d'escoltar sense necessitat de complementar-la amb activitats.

"Ocupar a les persones no és el mateix que assistir-les en la seva educació. Les classes de música han de consistir en alguna cosa més que en fer coses. Allò que s'aprèn és el que queda, potser en forma d'algun canvi en el saber, en l'actitud, en la comprensió o en les destreses." Swanwich, (1991, p. 139)

## 9.5. L'avaluació

Ens pertoca avaluar tots els aspectes que configuren la matèria musical: la cançó, l'educació de l'oïda, l'audició, el ritme, el moviment i la dansa... i la veritat és que no sempre és fàcil. Hi ha molts elements que se'ns escapen, perquè entren de ple dins el món dels sentiments i aquests, massa sovint, volen restar amagats darrera de cada persona.

"A nosaltres com a professors, se'ns demana l'ensenyament i l'avaluació d'un acte tan íntim; i no ens queda altra possibilitat que avaluar l'exteriorització que l'alumne sap o vol fer d'aquesta interpel·lació que li ha fet la música." J. M. Vilar, (1994, p. 13)

La resposta sensorial i/o verbal a una audició musical pot ser múltiple i sovint no en saps concretar els motius. La música pot o no "arribar-te", pot o no "ferir-te". Aquesta ambigüetat forma part de la música. Potser és per això que ens costa tant avaluar al nostre alumnat en l'acte de l'audició musical. Els continguts es poden avaluar, però se'n escaparà l'efecte emocional que la música provoca en cada persona. Així els aspectes més importants dels continguts procedimentals, com escoltar i reconèixer; els conceptuals, com: l'autor, la forma, l'instrument, el conjunt instrumental, el gènere...; els actitudinals, com el gaudi, el respecte l'atenció... poden observar-se, ja que formen part d'un coneixement objectivable. Tot i així aquests darrers se'ns poden escapar ja que depenen més directament del camp de l'escolta emocional.

Allò que cal observar en l'acte d'avaluar és l'esforç que cadascú fa per poder aconseguir la seva resposta i la forma com ho fa, no tant el resultat com a tal. Potser a un alumne/a no li sortirà prou bé aquella dansa en aquell dia concret, o la lectura melòdica que he proposat no serà del tot reixida; potser en aquella sessió no s'haurà aconseguit un silenci del tot satisfactori, ni les respostes a les preguntes que he formulat han estat del tot encertades. El que comptarà serà el dia a dia i l'esforç personal per a aconseguir petits progressos; l'actitud positiva i de respecte vers el grup-classe i la matèria.

"Continuant amb l'exemple iniciat en l'apartat de continguts conceptuals sobre audició, voldria observar que la resposta que es demana està íntimament relacionada amb l'estat anímic, cosa que provoca que la resposta actitudinal estigui influïda per la predisposició de cada alumne en aquell moment. Aquest és el repte de l'avaluació dels continguts actitudinals. Com que estan íntimament relacionats amb la persona i amb el seu desenvolupament, sovint és difícil interpretar la resposta dels infants. Per això caldrà, per part del mestre, una actitud de respecte i de comprensió envers els alumnes i alhora una actitud persistent i vivificadora per tal de possibilitar un clima que faciliti aplicar-los" M. Antònia Pujol, (1995, p. 34)

L'esforç motivacional i de progrés que transmet l'especialista, serà l'impulsor d'una avaluació grupal positiva. És l'educador/a qui ha de saber donar un ambient adequat; canviar d'activitat en el moment concret que el grup o l'entorn ho demana; costatar que el grup reaccio

---

na i es satisfà davant noves propostes. És important que l'especialista adquireixi l'hàbit d'observar i anotar les respostes individuals que cada alumne fa al llarg del curs. Aquestes observacions no seran utilitzades per a una classificació de nivell de cada infant, sinó que tindran per objectiu reflexionar per veure quines modificacions cal fer i si cal insistir més en el treball o si ha de variar d'estratègies. Cesar Coll (1986) proposa en el Marc Curricular de l'Ensenyament Obligatori que l'avaluació ha d'acomplir aquestes dues funcions:

- "1.- Ha de permetre d'ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels alumnes mitjançant aproximacions progressives
- 2.- Ha de permetre de determinar el grau en què s'han aconseguit les intencions del projecte"

Cada mestre/a elaborarà fulls de seguiment i/o les fitxes d'observació basats en les intencions que ha reflectit en les unitats de programació. El Departament d'Ensenyament ha elaborat de cada matèria exemples de prova per als Cicles mitjà i superior útils per a l'Avaluació Interna de centres (2000). Les exemplificacions de l'àrea musical aporten unes gràfiques d'observació que poden ser-nos útils en la nostra tasca avaluativa.

Allò que realment desitgem pels nostres alumnes està exposat per M. Antònia Pujol, (1995, p. 32) :

"Un dels objectius primordials de l'àrea de música pel que fa a l'ensenyament obligatori és educar musicalment els infants perquè arribin a ser uns bons oïdors i, per tant, bons consumidors de música. Si es parteix d'aquesta premisa, l'activitat avaluativa de qualsevol audició no es pot limitar només a la constatació d'uns continguts de fets i de conceptes -quin instrument és; quina obra és; quin compositor és...-, sinó que cal observar en l'alumne aquells elements que donen informació sobre aquest saber escoltar -escolta quiet, en silenci, manté la mateixa actitud al llarg de l'audició.."

---

## 10. Materials i recursos educatius

La finalitat de la relació que es presenta és proporcionar informació sobre recursos didàctics existents en l'àrea de música en els aspectes més relacionats amb l'audició musical. No pretén de ser una selecció exhaustiva, exposa materials que poden ser útils i de fàcil accés.

La major part del material proposat està pensat per a la millora i la seguretat didàctica del mestre/a. El coneixement de la música és lent, s'adquireix amb el temps i l'escolta atenta, s'amplia amb l'ajut de formació permanent, intercanvi professional i lectures.

La selecció presentada respon majoritàriament a cobrir les necessitats del docent. Els materials s'han organitzat en diversos apartats:

- 1.- Llibres d'audició amb propostes didàctiques.
- 2.- Llibres per ampliar coneixements
- 3.- Llibres d'instruments
- 4.- Materials de suport didàctic a l'aula
- 5.- Revistes especialitzades
- 6.- Recursos en Internet
- 7.- Els Centres de Recursos Pedagògics del Departament d'Ensenyament

### 10.1. Llibres d'audició amb propostes didàctiques

#### ⇒ Adreçats a l'Educació infantil.

- Busqué, Montserrat i altres (1998) *Tocar totes les tecles*. Col·lecció: Temes d'infància, núm. 30. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona (conté CD)
- Malagarriga, T. i Vallvé Ll. (1999) *So i color al romànic*. Departament d'Educació i Acció Cultural del MNAC i Programa d'Educació Musical de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Coordinació editorial: Programa de Publicacions de l'Institut d'Educació. (Conté CD)

#### ⇒ Adreçats a l'Educació Primària i Secundària.

- Bonal, M. Dolors i altres (1983) *51 Audicions. Aprendre a escoltar la música*. Ed. Teide. Barcelona.
- Galofré, Francesca i altres (1993) *Audició 1. Forma i color a la música*. Dinsic Publicacions Musicals S.L. (amb coedició) Barcelona.(conté casset)
- Galofré, Francesca i altres (1996) *Audició 2. Forma i color a la música*. Dinsic Publicacions Musicals S.L. (amb coedició) Barcelona. (conté CD)

- Giménez, M. Teresa (1981) *La música a l'escola*. Rosa Sensat / Edicions 62. Barcelona (2<sup>a</sup> ed. 1994)
- Moll, Joan (1994) *La meva amiga la Música I*. Música descriptiva. Ed. Moll. Mallorca. (conté CD)
- Riera, Carles (1992) *Sons en el temps*. Laboratori de les Arts. Fundació "La Caixa". Barcelona.
- Riera, Carles (1999) *Maleta pedagògica*. Laboratori de les Arts. Fundació "La Caixa". (Conté material variat i una col·lecció de 24 CD. En règim de lloguer).

#### ⇒ **Adreçats a l'Educació Secundària**

- Alsina, Pep i Sesé, Frederic (1994) *La música i la seva evolució*. Col·lecció: Instruments, núm 11. Guix. Ed. Graó. Barcelona (conté CD)
- Roda, Josep A. (1996) *Divertimento. 25 audiciones comentadas y minutadas*. Ed. Claret. Barcelona (conté CD)
- Vilar, Josep M. (1994) *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Col·lecció: Dossiers Rosa Sensat, núm 48. Barcelona

## 10.2. Llibres per ampliar coneixements

#### ⇒ **Coneixements musicals: èpoques i estils.** Propostes musicals que il·lustren conceptes, estils i èpoques... per a l'autoformació del docent.

- Arrebola, A. (1990) *Introducción al folklore andaluz y cante flamenco*. (Unidades temáticas para su enseñanza). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Asselineau, M. i Bérel E. (1995) *Musiques et danses traditionnelles d'Europe*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (1 guide de 382 pàg. et 2 CD)
- Asselineau, M. i Bérel E. (1993) *Músicas del mundo*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (1 guía pedagógica de 320 pàg., 3 cassetes y 1 cuaderno de ejercicios)
- Bennett, Roy (1998) *Investigando los estilos musicales*. Colección: Entorno musical, n° 4. Ed. Akal S.A. Madrid. (conté CD)
- Cripps, Colin. (1999) *La música popular en el siglo XX*. Colección: Entorno musical n° 2. Ed. Akal S.A. Madrid. (conté CD)
- Fordha, J. (1994) *Jazz. Historia, instrumentos, músicos, grabaciones*. Ed. Raices S.A. Tolosa.
- Paynter, John (1999) *Sonido y estructura*. Ed. Akal. Didáctica de la Música. Madrid. (Conté CD)

#### ⇒ **Història de la música: autors, obres i formes.** Bibliografia musical que il·lustra el coneixement de músics de tots els temps, amb l'exemplificació formal i/o històrica de les seves obres més representatives.

- 
- Asselineau, M.; i Bérel, E. (1991) *Las formas musicales: B*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, quadern per l'alumne i 3 CD; conté: cànon, fuga, obertura, poema simfònic).
  - Bennett, Roy (1999) *Forma y diseño*. Colección: Entorno musical, nº 5. Ed. Akal S.A. Madrid. (conté 2CD)
  - Camino, Francisco (2000) *Clásica. La guía de las mejores grabaciones de la música clásica en CD*. Ollero & Ramos Editores S.L. Madrid.
  - Hoppin, Richard (1978) *La música medieval*. AKAL / Música 1 Madrid
  - Kramer, Jonathan (1993) *Invitación a la música. Guía personal para disfrutar de 300 obras de música clásica*. Javier Vergara Editor S.A., Buenos Aires.
  - McLeish, Kenneth i Valerie (1995) *La discoteca ideal de música clásica*. Editorial Planeta S.A. Barcelona.
  - Morgan, R. (1994) . *La música del siglo XX*. AKAL Música 6. Madrid.
  - Plantinga, León (1984). *La música Romántica*. AKAL / Música 5 Madrid
  - Pardo, José Ramón (1997) *La discoteca ideal de música pop*. Editorial Planeta S.A. Barcelona.
  - Rolin, B.; Dugert, M. i Laurent, T. (1991) *Las formas musicales: A* Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, quadern per l'alumne i 3 CD; conté: suite, concert, sonata i simfonia).
  - Sadie, S. (Editor) (1994) *Guía Akal de la música*. Ed. Akal. Madrid. (Conté 6 cassets)

#### ⇒ **Diccionaris**

- Diccionario AKAL / Grove de la MÚSICA. (2000) Stanley Sadie (editor). Madrid
- Diccionario Harvard de Música. (1999) Versión española de Luís Carlos Gago. Don Michael Randel (editor). Alianza Editorial. Madrid
- René Tranchefort, François (1989) *Guía de la música sinfónica*. Alianza Diccionarios. Alianza Editorial. Madrid.
- René Tranchefort, François (1999) *Guía de la música de cámara*. Alianza Diccionarios. Alianza Editorial. Madrid.

### **10.3. Llibres d'instruments**

#### ⇒ **Construcció d'instruments musicals**

- Akoschky, Judith (1996) *Cotidiáfonos*. Ricordi Americana S.A. Buenos Aires.
- Arias, J.; Lara, J. i San José, A. (1992) *Siempre suena algo*. 9BC Ediciones. Madrid

#### ⇒ **Els instruments musicals i la veu**

- Andrés, Ramón (1995) *Diccionario de Instrumentos Musicales*. Biblograf, S.A. Barcelona.



- Ardley, Neil (1990) *La música*. Biblioteca visual Altea. Taurus, Alfaguara, S.A. Madrid
- Asselineau, M. i Bérel E. *Les formes vocals: Messe, Réquiem, Motet, Vêpres, Passion, Cantate, Oratorio*. (3 CD, 1 guide, 1 cahier de travaux pratiques)
- Asselineau, M. i Bérel E. (1991) *Audición y descubrimiento de la voz*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, quadern d'alumne i 3 CD)
- Bennett, Roy (1999) *Los instrumentos de la orquesta*. Colección Entorno musical nº3. Ed. Akal S.A. Madrid. (conté CD)
- Chapgier-Laboissière, C. (1992) *Música a la carta*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (40 targes de joc, 1 llibre detallant els exemples d'instruments i 2 CD)
- Dugert M.O. i Laurent, T. (1988) *Audición y descubrimiento de los instrumentos*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, quadern d'alumne i 3 CD)
- Heras, Lluís de las (1997) *El món dels instruments*. Música 2n. Cicle d'ESO. Editorial Castellnou. Barcelona.
- Macle, M & C. (1994) *¡Música - Músicas! A través de los instrumentos de hoy, de ayer, de otras partes*. Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, quadern per l'alumne i 3 CD)
- Maideu, Joaquim (1995) *Instrumentos musicales*. Eumo Editorial. Vic.
- Michels, Ulrich. (1982) *Atlas de la música, 1*. Alianza Editorial. Madrid. (Fisiología de la voz y el oído. Organología. Géneros y formas musicales. Parte histórica: Prehistoria hasta Renacimiento).
- Michels, Ulrich. (1992) *Atlas de la música, 2*. Alianza Editorial. Madrid. (Parte histórica: del Barroco hasta hoy)
- Segarra, Irineu (1997) *La veu del noi cantor: Curs de cant segons el mètode de l'Escolania de Montserrat*. Amalgama Edicions. Berga (conté CD)

#### 10.4. Materials de suport didàctic a l'aula

⇒ **Vídeos**. Existeixen al mercat alguns vídeos que són especialment útils com a material complementari. De cada filmació se'n poden extreure fragments que il·lustren puntualment conceptes musicals. Alguns poden demanar-se en préstec als CRP. Entre els més interessants:

- *Els instruments musicals, els nostres amics*. (1998) "La veu, la percussió i l'orquestra". "El piano, el violí i la guitarra". "El clarinet, la trompeta i l'orgue". Producció Metropoli Videofilms SCP i i Rosa Sensat.
- *Britannica*. Col·lecció de vídeos. Distribueix: Ancora Audiovisual. S.A. Barcelona (Tel.: 93 3177118):

. ¿De qué color son los instrumentos de viento? (12 min.) Com es mou i vibra l'aire dins un instrument de vent. Família de les fustes.

---

. *Del sonido metálico a la resonancia.* (12 min.) Instruments idiòfons i membranòfons.

. *El oído y la audición.* (22 min.) Funcionament i percepció de l'organ auditiu humanà.

. *El sonido.* (13 min.) Propostes experimentals per comprendre com es propaguen les ones sonores.

. *¿Qué hay en una trompa?.* (15 min.) Les trompes i les trompetes.

. *Todo se consigue con las cuerdas.* (12 min.) Principis acústics de la vibració de les cordes. La família: violí, guitarra, banjo, salteri....

- *Instrumentos musicales.* (1990) "La cuerda" (52 min.); "El viento" (57min.) "La percusión" (25 min.) Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Madrid.
- *Los instrumentos de música:* "Los vientos", "Las cuerdas", "Las percusiones. (60 min.) Fundació Serveis de Cultura Popular. Distribueix Videoplay.
- *Historia de la sinfonía.* (1984) (90min.) Títulos: "Haydn y Mozart"; Beethoven"; "Berlioz"; "Tchaikovsky"; "Brahms"; "Shostakovich". BBC Televisión y RM Arts. Distribueix: Visual Ediciones, S. A. (Tel.: 91 4503712). André Previn il·lustra amb exemples musicals, els aspectes més rellevants de l'evolució de la simfonia des del Classicisme fins el segle XX. Cada vídeo s'inicia amb la biografia del compositor.
- *El Palau de la Música catalana* (1995) (12 min.) Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament (PMAV, Tel.:93 4006900)

#### ⇒ **Cartells d'instruments musicals, agrupacions instrumentals i compositors**

- *"La botiga de l'EPM".* Publicacions Tel.: 93 7837972. (Terrassa). (Il·lustracions en blanc i negre)
- Materials J.M. Fuzeau. Hermex Iberica, S.A. 93 7122227. (Sabadell) (Pòsters i làmines en color i plastificats)

#### ⇒ **Contes musicats:**

- Colección de cuentos musicales: *La mota de polvo.* Estan editats en forma de llibre il·lustrat. Interpretats per l'Orquestra Filarmònica de Gran Canària. Cada entrega compren una guia didàctica completa editada per: Ed. Agruparte, Vitoria-Gasteiz. (tel.: 94 5148385)

CD editats:

- *La volva de pols* (1999) de Fernando Palacios
- *La mota de polvo* (1999) de Fernando Palacios
- *El pájaro de fuego* de Igor Stravinsky
- *Peer Gynt* de Edvard Grieg
- *Piccolo, Saxo y Compañia* de André Popp
- *El sastrecillo valiente* de Tibor Harsanyi
- *Romeo y Julieta* de Sergei Prokofiev

- *El toro Fernando* de Munro Leaf y Alan Ridout
- *Insectos infectos* de Fernando Palacios
- *El sol borracho* de Tilo Medek
- *Juegos de niños* de Georges Bizet

Cuadernos Agruparte editats amb propostes didàctiques:

- *El pájaro de fuego* (1999) Propuestas de: Rubio, M.; Sampaio, M.; Seoane, A.
  - *El sastrecillo valiente* (2000) Propuestas de: Galán, A.; Ruiz J.; Vilches M.C.
  - *La mota de polvo* (2000) Propuestas de: Cabrera, C.; Garesse, M. Hasselbach, B. i d'altres.
  - *Peer Gynt* (2000) Propuestas de: Diaz de Cerio, J.C.; Flamarique, M.; Jaurrieta, J.; Uriz, U.
- *La cançó més bonica del món*. Camerata de cançó tradicional. Audiovisuals de Sarrià.
  - *Escolta i canta*. Col·lecció de CDs editats per l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Títols: "El capità Popocatepel." i "La Rambla dels colors." Audiovisuals de Sarrià
  - *Història de Babar: Viatge a la Lluna*. Audivis Ibérica AVI 80 10
  - *Pere i el Llop* de Sergei Prokofiev
  - *Les Cançons de Joan Llongueres*

⇒ **Fragments musicals per a la didàctica en CD:**

- *40 audicions* per Ed. Infantil. Selecció T. Malagarriga (1 CD). La botiga de l'EPM. Publicacions Tel.: 93 78379 2. (Terrassa).
- *Audicions 1r. i 2n.; Audicions 3r i 4rt; Audicions 5è; Audicions 6è* (4 CD dels llibres de Primària de L'Escola de Pedagogia Musical). La botiga de l'EPM. Publicacions Tel.: 93 7837972. (Terrassa) .
- Audicions i danses dels 4 llibres de Música *Baobab*, editats en CD pels cursos de Primària: 1r. 2n. 3r. 4rt. Ed. Teide Barcelona
- Chapgier-Laboissière, C. (1991) *Sonidos a la carta* Ed. J.M. Fuzeau. Distribución Hermex Ibérica. Courlay - Francia. (Guia pedagògica, làmines de sons naturals i 2 CD)

⇒ **CD-ROM:** Constueixen un recurs interessant ja que possibiliten un aprenentatge distret i una nova forma d'escoltar "interactivament".

- *Best of midi connection. Vol. 1 i 2:* Col·lecció de més de 600 seqüències MIDI, amb una ampla varietat de composicions: jazz, ragtime, música clàssica i contemporània... Arxius d'un sol instrument i d'orquestra. Anglès.

- *Orquestra CD-ROM*. Conté fotografies, comentaris, diagrames, música i informació sobre l'orquestra. Exemples de melodies interpretades pels diferents instruments de la London Symphony Orquestra. Anglès.
- *So I've heart*. Sèrie que suposa l'estudi en profunditat de la música occidental, amb articles i exemples musicals. Es presenta en cinc volums en anglès:
  - .So I've heart, vol. 1: Bach and Before
  - .So I've heart, vol. 2: The classical ideal
  - .So I've heart, vol. 3: Beethoven and Beyond
  - .So I've heart, vol. 4: Romantic heights
  - .So I've heart, vol.5: Here and now.
- CR-ROM del Liceu: *El joc de l'òpera Norma* (1998) i *La flauta màgica* (1999) Realització del Servei Educatiu del Gran Teatre del Liceu en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- *Sinera 2000*: Programa d'Informàtica Educativa. Conté una àmplia gamma de referències, documentacions i programari per a activitats d'ensenyament i aprenentatge.
  - Músics: (1993)
  - Crestomatia de cançons populars catalanes;
  - Activitats de música per a Educació Infantil;
  - Activitats de música per a Educació Primària;
  - Activitats de ritme; Britten; En Pere i el llop....

## 10.5. Revistes especialitzades

De les revistes consultades que contenen articles d'audició musical, he apuntat aquells que he cregut més interessants:

- ⇒ **Aula de innovación educativa**. Ed. Graó, de IRIF, S.L. Barcelona
  - Núm. 24. Març, 1994. Monografia sobre Audició musical, amb articles de Júlio Heredero Palomar: "*Educación musical, educación por la música*." (pp. 9 a 12); Susana Herrera Ruiz: "*Importància del movimiento en la educación musical*." (pp. 17-21); Fernando Palacios: "*La audición musical. Punto clave de la formación artística*." (pp. 22-26).
  - Núm. 65. Octubre, 1997. Montserrat Brasó i Jordina Oriols: "*La audición musical en la Educación infantil*." (pp. 29-33)
  - Núm. 70 Març, 1998. Conchita Martín i Javier Centeno: "*La música española en autores extranjeros. Aplicaciones en el aula en Educación Primaria*." (pp. 23-26)
- ⇒ **Eufonia**: Didàctica de la música. Edita Graó Educación de Serveis Pedagògics. Publicació trimestral. Espanyol
  - Núm. 2. Gener, 1996. "*Monografía: La audición musical*".
  - Núm. 4. Juliol, 1996. "*Monografía: Música y nuevas tecnologías*." Luisa Muñoz Cortés: "*La música contemporània en el aula*" (pp.117-126); Judith Akosachky: "*La audición sonora y musical en la educación infantil*." (pp. 97-102)

- Núm 6. Gener, 1997. "Monografía: Interculturalidad" Josep M. Vilar i Torrens "La utilización de las músicas del entorno del alumnado y algunos parámetros de la etnomusicología" (pp.101-109)
  - Núm. 11. Abril, 1898. "Monografía: El lenguaje musical." Andrea Giráldez: "Del sonido al símbolo y a la teoría" (pp.7 a 13); Eva Gancedo: "La música actual como elemento didáctico." (pp. 15 a 19)
  - Núm 12. Juliol, 1898. "Monografía: Música moderna" J. Raventós: "Jugar con sonidos en el fin del milenio: música máquina en el aula." (pp.67-77); Josep M. Vilar "La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de Educación Secundaria" (pp.78-89)
  - Núm 13. Octubre, 1998. "Monografía: Medios audiovisuales en el aula de música" Thomas Schmitt: "La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza." (pp. 69-75)
  - Núm 14. Gener,1999. Gabriela A. López Bono: "Sugerencias para trabajar las audiciones musicales en segundo ciclo de Educación secundaria obligatoria." (pp.115-120)
  - Núm 15. Abril, 1999. Carles Riera: "La anticipación musical: una capacidad artística a desarrollar." (pp.15-21)
- ⇒ **Música y educación.** Ed. Atype S.L. Madrid. <http://www.musicalis.es>
- Núm. 24. Año VIII. 1995. V. Hemsy de Gainza: "Didáctica de la música contemporánea en el aula." (pp. 17-24)
- ⇒ **Perspectiva escolar.** Publicació de l'Associació de mestres de Rosa Sensat. Barcelona.
- Núm 207. Set. 1996. Helena Forrellad: "Escoltar música a primer de primària. El Trencanous de P. I. Txaikovski". (pp. 60-68)
  - Núm. 210. Des. 1996. Josep M. Vilar: "La diversitat musical que ens envolta: un repte per a l'educació musical del futur" (pp.10-18)

## 10.6. Recursos a Internet

### Recursos per a l'educació musical a la XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)

**Recursos d'Internet per a l'educació musical** (musica@pie.xtec.es)

Red Telemàtica Europea per a l'educació. Informàtica i Educació Musical  
<http://www.xtec.es/rtee/cat/links/index.htm>

### Webs de Ciències

Pàgines dissenyades en diferents edicions del concurs anual: **Webs de Ciències**, organitzat pel Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament.

- La Caixa de música: <http://www.xtec.es/centres/a8019411/caixa/index.htm>
- El so, la tarja de so i l'equip de música: <http://www.xtec.es/~sgirones/elso/>

- 
- Estudi de Bach: <http://www.xtec.es/~mserio/bach/>

### **Programari educatiu** (També present en el CD Sinera'2000)

- Crestomatia de cançons tradicionals catalanes:  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act01.htm>  
Busquets, F. [programa]; Piñol, F.; Vidal, J. Ll. [peces musicals]  
Programa d'Informàtica Educativa.

Base de dades de fitxers MIDI i Músic, de les cançons recollides en el llibre de Joaquim Maideu LLibre de cançons. Crestomatia de cançons tradicionals catalanes. Aquesta aplicació permet consultar per diversos criteris les 260 peces musicals que aplega. També en facilita l'audició tot aprofitant els recursos multimèdia de l'entorn Windows.

- Music 4.3  
[http://www.xtec.es/cgi/programari\\_educatiu?REG=music](http://www.xtec.es/cgi/programari_educatiu?REG=music)

Busquets, F. Programa d'Informàtica Educativa, 1997.

Editor musical que permet l'escriptura i la modificació de partitures musicals sobre pentagrama. Aprofitant la capacitat que tenen els microordinadors de generar sons de freqüència programable, permet l'execució musical polifònica de partitures. A més, mitjançant la incorporació d'una targeta MIDI, permet acoblar-se a dispositius musicals externs i escriure les partitures de peces musicals generades amb aquests dispositius. Pot exportar les peces editades als formats Framework, WinLogo, COM, LISP, MIDI, Pascal i Basic.

### **Activitats Clic: Música**

[http://www.xtec.es/cgi/programari\\_educatiu?REG=clicmus](http://www.xtec.es/cgi/programari_educatiu?REG=clicmus)

Programa d'Informàtica Educativa.

Paquets d'activitats música de tots els nivells educatius, des de l'educació infantil a l'ensenyament secundari. Les activitats Clic s'editen en un CD-ROM específic. Per a més informació mireu El racó del Clic.

- Els instruments de percussió Orff  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act12.htm>
- La Patum de Berga  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act11.htm>
- La Sardana a l'Escola  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act10.htm>
- Carnaval dels animals  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act09.htm>
- La flauta Màgica

---

<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act08.htm>

- La cobla  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act07.htm>
- Britten  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act06.htm>
- Activitats de ritme  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act05.htm>

### **Activitats de música per a primària i ESO**

<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act04.htm>

- La música i l'ordinador:  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act03.htm>
- En Pere i el llop:  
<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act02.htm>

### **Activitats de música per a educació infantil**

<http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/act01.htm>

## **Materials curriculars**

Unitats didàctiques d'informàtica i educació musical.

Mercè Domeque i Buisan

<http://www.xtec.es/recursos/musica/matcur/ud/ud.htm>

Fem música amb l'ordinador.

Maria Ángeles Flores i Cristina Fuertes

<http://www.xtec.es/recursos/musica/matcur/fem/fem.htm>

## **Experiències educatives**

- INFORMÀTICA I EDUCACIÓ MUSICAL (Àrees temàtiques XTEC)  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/index.htm>
- I.B. Salvador Dalí (El Prat de Llobregat)  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/experien/sdali/sdali.htm>
- I.B. Bernat Metge (Barcelona)  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/experien/bmetge/bmetge.htm>
- Intercanvi entre escoles catalanes i japoneses  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/japo/japo.htm>

---

## Cançons tradicionals catalanes (fitxers MIDI)

Recull de fitxers musicals MIDI extrets del llibre: LLIBRE DE CANÇONS - CRESTOMATIA DE CANÇONS TRADICIONALS CATALANES

Edició amb les melodies i els textos íntegres, revisats i comentats a cura de Joaquim Maideu i Puig.EUMO Editorial. Biblioteca dels Estudis Universitaris de Vic.Primera edició: novembre de 1992., 585 p. 19,5 x 28 cm. ISBN: 84-7602-319-7

La transcripció de les cançons ha estat realitzada per Josep Lluís Vidal i Francesc Piñol, utilitzant el programa Músic 4.20

El llibre s'organitza en sis seccions:

- Cançons d'infants  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest1.htm>
- Cançons baladístiques o líriconarratives  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest2.htm>
- Cançons d'activitat solitària  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest3.htm>
- Cançons de diada, de gresca comunitària, enumeratives i seriades. Jocs i danses  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest4.htm>
- Cançons religioses  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest5.htm>
- Cançons de nadal  
<http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma/crest6.htm>

## Cançons europees

**Teledmus:** Vocabulari musical i base de dades de cançons europees

<http://www.xtec.es/rtee/teledmus/index.htm>

## Recursos per a l'educació musical al PNTIC

(Programa Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación)

### PNTIC

[http://www.pntic.mec.es/recursos/enlaces\\_interes/musica.htm](http://www.pntic.mec.es/recursos/enlaces_interes/musica.htm)

### Experiència educativa

- Projecte per educació primària:

"GOYA Y BEETHOVEN, DOS SORDOS GENIALES":

[http://www.pntic.mec.es/recursos/primaria/musica/goya\\_beethoven.htm](http://www.pntic.mec.es/recursos/primaria/musica/goya_beethoven.htm)



- 
- Primera del projecte: GOYA  
<http://www.pntic.mec.es/recursos/primaria/musica/goya.htm>
  - Segona fase: BETHOVEEN :  
<http://www.pntic.mec.es/recursos/primaria/musica/beethoven.htm>
  - Avaluació i conclusions:  
<http://www.pntic.mec.es/recursos/primaria/musica/conclusiones.htm>

### **Fitxers musicals de formats: MIDI, Waw i MP3**

#### **Fitxers musicals MIDI**

- Home Page of the MIDI Community  
<http://www.midiweb.com/index2.html>
- The Classical Midi Archives (783 autors. Bona estructura cerca)  
<http://www.prs.net/midi.html>
- K12 MIDI Resources for Teachers  
<http://www.isd77.k12.mn.us/resources/staffpages/shirk/midi.html>
- Classical MIDI Resources  
<http://www.classicalmidiresource.com>
- MIDI World: <http://www.midiworld.com>
- Musicalia: <http://www.musicalia.com>

#### **Fitxers musicals MP3**

- Buscadors:
  - AudioFind: <http://www.audiofind>
  - Filez: <http://www.filez.com>
  - Lycos: <http://lycos.es>
  - MP3 Box: <http://www.mp3box.com>
- Programes i música:

- 
- MP3.com: <http://www.mp3.com>
  - MP3now: <http://www.mp3now.com>
  - MP3-2000: <http://www.mp3-2000.com>
  - Rioport: <http://www.rioport.com>
  - <http://www.lanzadera.com/zonamp3/>

## Recursos diversos

### Pàgines amb llistes de recursos generals

- Sibelius Academy  
<http://www.siba.fi/Kulttuuripalvelut/music.html>
- Indiana University  
[http://www.music.indiana.edu/music\\_resources/](http://www.music.indiana.edu/music_resources/)
- The Music Educations Lauch Site  
<http://www.talenz.com/MusicEducation/index.mv>
- Musicnet- The online Guide to Music Education  
<http://library.thinkquest.org/3306/>
- Music Education Resource Links (MERL)  
<http://jarl.cs.uop.edu/~cpiper/musiced.html>
- Music Education Resource Base: <http://www.culturenet.ca/merb>
- Music Education Online: <http://www.geocities.com/Athens/2405>
- Aula cibernètica de música: <http://www.interbook.net/ciberaula/>

### Organologia (Instruments musicals)

- Links to Sites About Musical Instruments and Sound  
<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/6553/page5.html>
- Museum of Historical Musical Instruments  
<http://www.geocities.com/~orpheon/>
- UK-piano page  
<http://www.uk-piano.org/>
- The Classical guitart home page  
<http://www.guitarist.com/cg/cg.htm>

---

## Història de la música - Compositors

- A Guide to Composer Database and Works List:  
<http://www.classical.net/music/composer/index.html>
- Prelúdio (Es pot escollir idioma espanyol)  
<http://www.geocities.com/Vienna/Strasse/8454/index3.htm>
- The Classical Music Pages  
<http://w3.rz-berlin.mpg.de/cmp/classmus.html>
- Pàgina de J.S.Bach:  
<http://www.jsbach.org/>

## Partitures

- Directory of Music Publishers Addressers  
<http://www.mpa.org/agency/pal.html>
- Mis Partituras On Line  
<http://www.partituras.com>
- La mà de Guido  
<http://webcom.com/musics/guido.htm>
- The Choral Public Domain Library  
<http://www.codl.org/download.htm>

## Associacions d'Educació musical

- AMAMUS: <http://www.platea.pntic.mec.es/jgarci1/index.html>
- Internacional Society for Music Education. ISME.: <http://www.isme.org>

## 10.7. Els Centres de Recursos Pedagògics del Departament d'Ensenyament

A través de la xarxa de CRP de Catalunya els professionals de l'ensenyament tenen al seu abast materials per consulta i/o préstec. Enguany s'han editat en format CD-Rom els **Catàlegs de Recursos**, de tots els CRP del territori agrupats per Delegacions Territorials.

Des de les Webs dels diferents CRP es pot rebre informació de les actualitzacions de les seves mediateques. Properament des del web de la XTEC es podran consultar les seves bases documentals.

L'adreça electrònica dels CRP és: <http://www.xtec.es/crp/index.htm>

## 11. Objectius referencials de l'audició musical

| <b>Objectius referencials d'audició musical per a Educació Infantil</b>   |
|---|
| - Escoltar de forma atenta música en directe - audicions dels propis alumnes, ex-alumnes, professor/a, concerts fora de l'escola - i enregistrada.      |
| - Captar l'expressivitat i el caràcter d'una obra musical.  |
| - Reconèixer una melodia, un instrument determinat, i qualitats del so en obres contrastades i respondre amb moviment, gest o paraula la seva captació. |
| - Recordar melodies i expressar-les tot taralejant (inici de l'audició interior)  |
| - Identificar alguna obra i el seu autor d'entre les obres treballades a classe.  |
| - Distingir el timbre i veure la forma dels instruments musicals que s'escolten.  |
| - Reconèixer en una interpretació veus infantils i veus adultes.  |
| - Portar la pulsació mentre s'escolta la música: amb desplaçaments a l'espai, tot picant de mans (flux).  |
| - Mantenir una actitud d'interès, atenció i silenci mentre s'està en el context de l'audició.   |
| - Iniciar-se en la formulació de preguntes i en el respecte al torn de paraules.  |

| <b>Objectius referencials d'audició musical per al Cicle Inicial</b>   |
|--|
| - Escoltar de forma atenta música en directe - audicions dels propis alumnes, ex-alumnes, professor/a, concerts fora de l'escola - i enregistrada.   |
| - Captar el caràcter, l'expressivitat i els contrastos dinàmics d'una obra.  |
| - Reconèixer una melodia, les seves repeticions en les seves variacions en el context general 'una obra.   |
| - Reconèixer un instrument determinat en una obra escoltada amb resposta gestual i/o oral.   |
| - Cantar per dintre la melodia que conforma un tema musical i posteriorment exposar-lo conjuntament cantant.   |
| - Iniciar l'escolta simultània dels diferents plans sonors: observar la melodia i l'acompanyament.   |
| - Identificar i memoritzar una obra i el seu autor d'entre les obres treballades a classe.   |
| - Escoltar i reconèixer la veu d'home i de dona; un cor infantil i mitxe.  |
| - Distingir el timbre, observar directament la forma i alguna de les característiques principals sonores dels instruments musicals que s'escolten: instruments de corda, de vent i de percussió. |
| - Acompanyar la música escoltada tot portant la pulsació i/o el ritme: desplaçant-se per l'espai de forma lliure o organitzada, tot picant de mans (flux) .                                      |
| - Reconèixer els elements del llenguatge musical treballats en les obres musicals.   |
| - Traduir la música en moviments lliures i/o organitzats, amb la iniciativa creadora del grup.   |
| - Mantenir una actitud d'interès, atenció i silenci mentre s'està en el context de l'audició.  |
| - Saber formular preguntes al seu moment i amb torn de paraules. Iniciar-se en l'explicació de frases que aportin què ha expressat la música.  |
| - Mostrar curiositat i interès pel coneixement de l'obra, l'autor i el context anecdòtic-musical que es presenta.  |

### Objectius referencials d'audició musical per al Cicle Mitjà

- Escoltar de forma atenta música en directe - audicions dels propis alumnes, ex-alumnes, professor/a, concerts fora de l'escola - i enregistrada.
- Reconèixer auditivament obres o fragments escoltats. Retenir el títol de l'obra i les dades biogràfiques més importants de l'autor.
- Observar les semblances i diferències del caràcter i d'estil musical en les obres escoltades.
- Memoritzar melodies i reproduir-les posteriorment tot taralejant: audició interior.
- Escoltar simultàniament diferents plans sonors: seguir la melodia i l'acompanyament
- Practicar la lectura i escriptura de temes o frases que continguin elements rítmics i/o melòdics treballats a classe.
- Reconèixer per exclusió elements senzills - rítmics o melòdics - del llenguatge musical.
- Acompanyar la música tot portant la pulsació, un obstinat i/o alguna poliritmia creada pel mestre/a o inventada per l'alumnat.
- Comprendre l'estructura de frases o esquemes formals senzills: el rondó, el tema amb variacions.
- Escoltar i reconèixer les veus humanes: dones: soprano i contralt; homes: tenor i baix.
- Escoltar i diferenciar auditivament una orquestra simfònica i una orquestra de corda. Ordenar els instruments d'una orquestra.
- Diferenciar auditivament passatges instrumentals i vocals.
- Reconèixer frases i esquemes musicals senzills: rondó.
- Reconèixer auditivament gèneres musicals: concert per a solista.
- Mantenir una actitud d'interès, atenció i silenci mentre s'està en el context de l'audició.
- Mostrar curiositat i interès pel coneixement de l'obra, l'autor i el context anecdòtic-musical que es presenta. Saber formular preguntes al seu moment i amb torn de paraules.

### Objectius referencials d'audició musical per al Cicle Superior

- Escoltar de forma atenta música en directe - audicions dels propis alumnes, ex-alumnes, professor/a, concerts fora de l'escola - i enregistrada.
- Reconèixer obres o fragments ja escoltats. Conèixer dades bibliogràfiques de l'autor i alguns condicionaments històrics per a comprendre millor l'obra.
- Practicar la lectura i escriptura de temes o frases que continguin elements rítmics i/o melòdics treballats a l'aula. Seguir una partitura tot escoltant la música.
- Descobrir elements del llenguatge musical que estan continguts en fragments de l'obra escoltada.
- Observar una partitura per comprendre la funció de l'acompanyament.
- Reconèixer i observar: conjunts vocals (la tessitura de les veus) i agrupacions instrumentals (música de cambra: duet de ..., trio format per...).
- Identificar i comprendre l'estructura de frases i esquemes formals senzills: rondó el tema amb variacions, el minuet.
- Reconèixer gèneres musicals: concert per a solista i l'òpera.
- Aprendre a escoltar per dins i intuir com es fa la música seguint interiorment i conscientment allò que s'escolta.
- Escoltar i reconèixer els instruments de l'orquestra. Adonar-se de la funció del director/a

---

## 12. L'audició musical en els llibres

Un dels objectius del meu treball ha estat l'anàlisi dels materials i les propostes didàctiques d'audició musical que diferents editorials inclouen en els seus llibres de text de l'Àrea d'educació artística: Música, i que sovint són la base curricular dins les aules de música a tot l'Ensenyament obligatori.

El conjunt de llibres analitzats no és exhaustiu, en tant que encara no hi són presents algunes editorials del mercat, ni he acomplert l'entrada total de dades als formularis i taules. Com a entorn informàtic obert aniré incorporant noves dades a partir d'anàlisis tant de nous llibres de text d'educació musical com de bibliografia nova sobre el tema de l'audició musical en l'entorn educatiu.

Exportacions d'informes d'aquesta base s'han incorporat en aquest document, a continuació se'n presenten tres models: els llibres analitzats; els autors i les obres que es treballen en els llibres de text; les obres musicals per nivells educatius. Així mateix s'ha creat un Web personal que es pensa incorporar a les pàgines de la XTEC.

### 12.1. Llibres classificats per editorials

Aquest apartat informa dels llibres de text de Primària analitzats, des d'on he pogut fer-me una idea global del tractament didàctic de l'audició musical.

| Editorial                                | Títol  | Autoria                              | Any  | Lloc      |
|--|--|--------------------------------------|------|-----------|
| <b>Associació de Mestres Rosa Sensat</b> |  |                                      |      |           |
|  | Recursos per aprendre a escoltar la música               | Vilar, Josep M.                      | 1994 | Barcelona |
|  | Tocar totes les teclès (Recull d'audicions al parvulari) | Barberà, Lledó i d'altres            | 1998 | Barcelona |
| <b>DINSIC Publicacions Musicals</b>      |  |                                      |      |           |
|  | Audició 1. Forma i color a la música                     | Riera, C.; Escalas, R. i Galofré, F. | 1993 | Barcelona |
|  | Audició 2. Forma i color a la música                     | Riera, C.; Escalas, R. i Galofré, F. | 1996 | Barcelona |
|  | Llenguatge musical 1                                     | Arnaus, Àngels i Antonés, Eulàlia    | 1993 | Barcelona |
|  | Llenguatge musical 2                                     | Arnaus, Àngels i Antonés, Eulàlia    | 1994 | Barcelona |
|  | Llenguatge musical 3                                     | Arnaus, Àngels i Antonés, Eulàlia    | 1995 | Barcelona |
|  | Llenguatge musical 4                                     | Arnaus, Àngels i Antonés, Eulàlia    | 1996 | Barcelona |

---

Eulàlia

### **Editorial Barcanova, S.A.**

|                |  |      |           |
|----------------|--|------|-----------|
| Més aprop 1    | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez | 1997 | Barcelona |
| Més aprop 2    | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez | 1997 | Barcelona |
| Nou Polzet 1   | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez |      | Barcelona |
| Nou Polzet 2   | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez |      | Barcelona |
| Peix de sabó 1 | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez | 1996 | Barcelona |
| Peix de sabó 2 | Rosa Maria Montserrat,<br>Rafael Jiménez | 1996 | Barcelona |

### **Editorial Casals, S.A.**

|                                 |                            |      |           |
|---------------------------------|----------------------------|------|-----------|
| Música 1 Primària. Primer cicle | Josep Colomé, Lluís Alcalà | 1998 | Barcelona |
| Música 2 Primària. Primer cicle | Josep Colomé, Lluís Alcalà | 1998 | Barcelona |
| Solfa 3. Primària. Segon Cicle  | Josep Colomé, Lluís Alcalà | 1999 | Barcelona |
| Solfa 4. Primària. Segon Cicle  | Josep Colomé, Lluís Alcalà | 1998 | Barcelona |
| Solfa 5. Primària. Segon Cicle  | Josep Colomé, Lluís Alcalà | 2000 | Barcelona |

### **Editorial Claret**

|              |               |      |           |
|--------------|---------------|------|-----------|
| Divertimento | Roda Josep A. | 1996 | Barcelona |
|--------------|---------------|------|-----------|

### **Editorial Cruilla, S.A.**

|   |  |      |           |
|---|--|------|-----------|
| Terra. Cicle Mitjà 1.                   | Núria Alegre, Roser<br>Sabater, Mercé Sesé | 1994 | Barcelona |
| Terra. Cicle Mitjà 2n.                  | Núria Alegre, Roser<br>Sabater, Mercé Sesé | 1995 | Barcelona |
| Trencapinyes. Cicle Inicial 1r.         | Núria Alegre, Roser<br>Sabater, Mercé Sesé | 1992 | Barcelona |
| Trencapinyes. Cicle Inicial 2n          | Núria Alegre, Roser<br>Sabater, Mercé Sesé | 1992 | Barcelona |
| Un món per a tothom. Cicle Superior 1r. | Núria Alegre, Roser                        | 1996 | Barcelona |

|   |                              |      |           |
|---|------------------------------|------|-----------|
|   | Sabater, Mercé Sesé          |      |           |
| Un món per a tothom. Cicle Superior 2n.   | Núria Alegre, Roser          | 1997 | Barcelona |
|   | Sabater, Mercé Sesé          |      |           |
| <b>Editorial Teide, S.A:</b>  |                              |      |           |
| 51 audicions  | Artigues, M.; Barjau, I.;    | 1983 | Barcelona |
|   | Bonal, M.D.                  |      |           |
| Música Baobab 1   | T.Feliu; P.Godall;           | 1999 | Barcelona |
|   | T.Malagarriga; J.Miranda;    |      |           |
| Música Baobab 2   | T.Feliu; P.Godall;           | 1999 | Barcelona |
|   | T.Malagarriga; J.Miranda;    |      |           |
| Música Baobab 3   | T.Feliu; P.Godall;           | 2000 | Barcelona |
|   | T.Malagarriga; J.Miranda;    |      |           |
| Música Baobab 4   | T.Feliu; P.Godall;           | 2000 | Barcelona |
|   | T.Malagarriga; J.Miranda;    |      |           |
| <b>Fundació "la Caixa"</b>  |                              |      |           |
| Crèdits de la maleta Sons en el temps   | Riera, Carles <textos>       | 1996 | Barcelona |
|   | Cirera, T. I Vega, A.        |      |           |
| Sons en el temps. Guia d'audicions  | Riera, Carles                | 1996 | Barcelona |
| Sons en el temps. Laboratori de les arts  | Riera, Carles; <textos>      | 1991 | Barcelona |
|   | Valls, Glòria <coordinació>  |      |           |
| <b>Graó Editorial. Serveis Pedagògics, S.L.</b>   |                              |      |           |
| La música i la seva evolució (Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions) | Alsina, Pep i Sesé, Frederic | 1994 | Barcelona |
| <b>McGraw-Hill</b>  |                              |      |           |
| Música 1 - Educació Primària  | Cano, M. i d'altres          | 2000 | Barcelona |
| Música 3 - Educació Primària  | Cano, M. i d'altres          | 1999 | Barcelona |
| Música 4 - Educació Primària  | Cano, M. i d'altres          | 2000 | Barcelona |
| Música 5 - Educació Primària  | Cano, M. i d'altres          | 1999 | Barcelona |
| Música 6 - Educació Primària  | Cano, M. i d'altres          | 1999 | Barcelona |
| <b>Publicacions de l'Abadia de Montserrat</b>   |                              |      |           |
| Audicions Educació Primària, Cicle inicial 1 i 2  | Escola de Pedagogia          | 1999 | Barcelona |
|   | Musical                      |      |           |
| Audicions Educació Primària, Cicle mitjà 1 i 2  | Escola de Pedagogia          | 1999 | Barcelona |
|   | Musical                      |      |           |



|   |                                 |      |           |
|---|---------------------------------|------|-----------|
| Audicions Educació Primària, Cicle superior 1 | Escola de Pedagogia             | 1999 | Barcelona |
|   | Musical                         |      |           |
| Audicions Educació Primària, Cicle superior 2 | Escola de Pedagogia             | 1999 | Barcelona |
|   | Musical                         |      |           |
| MÚSICA Cicle inicial I - EGB                  | Riera, Santi                    | 1991 | Barcelona |
| MÚSICA Cicle inicial II - EGB                 | Riera, Santi                    | 1991 | Barcelona |
| MÚSICA Educació Primària-Cicle mitjà, 3       | Riera, Santi                    | 1992 | Barcelona |
| MÚSICA-4 Educació Primària-Cicle mitjà, 2     | Riera, Santi; Valls, Assumpta   | 1997 | Barcelona |
| MÚSICA-5 Educació Primària-Cicle superior,1   | Riera, Santi                    | 1997 | Barcelona |
| MÚSICA-6 Educació Primària-Cicle superior,2   | Riera, Santi                    | 1997 | Barcelona |
| MÚSICA: LLIBRE DEL MESTRE - Educació Primària | Badia, Marta; Baucells, M. Tura | 1999 | Barcelona |

## 12.2. Compositors i obres

L'apartat inclou el llistat dels compositors i obres que han merescut l'atractiu de ser considerades material didàctic en els llibres de text de l'etapa de Primària. Algunes peces ja formen part del repertori d'aula i són escollides per més d'una editorial. Hi ha una bona colla de fragments d'obres que tenen per objectiu exemplificar algun dels continguts curriculars, com la distinció tímbrica, o el reconeixement d'agrupacions instrumentals... i que podrien ser substituïdes per d'altres obres i/o autors.

### **Adderley, N.** (1928-1975)

Sermonette / La Vella Dixieland

Editorial Teide, S.A.  
3r d'EP

### **Albéniz, Isaac** (1860-1909)

Suite espanyola, Op. 47: Astúries

Editorial Teide, S.A.  
2n d'EP

### **Albinoni, Tommasso** (1671-1750)

Concert per a oboè i orquestra núm 8 op. 9

Editorial Casals, S.A.  
3r d'EP

### **Anderson, Leroy** (1908-1975)

La màquina d'escriure

Editorial Barcanova, SA  
3r d'EP

---

## Anònim

Llibre Vermell de Montserrat: Ballada dels set goyts Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP

Llibre Vermell de Montserrat: Splendens Ceptigera Editorial Teide, S.A.  
4t d'EP

## Bach, Johan S. (1685-1750)

Àlbum d'Anna Magdalena Bach, núm 2 Editorial Barcanova, SA  
3r d'EP

Àlbum d'Anna Magdalena Bach, núm 2 Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP

Ària de la suite núm. 3 en Re Major BWV 1068 Editorial Barcanova, SA  
5è d'EP

Cantata 147 Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP

Invenció núm 8 en Fa Major a dues veus Editorial Barcanova, SA  
6è d'EP

Suite núm 2: "Badinerie" Editorial Teide, S.A.  
4t d'EP

Tocata i fuga en Re menor BWV 565 Editorial Barcanova, SA  
4t d'EP

Tocata i fuga en Re menor BWV 565 Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP

Tocata, adagio i fuga en Do major Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP

## Bartók, Béla (1881-1945)

Per a infants: "Andante, cançó infantil" ("Surt sol solet") Editorial Teide, S.A.  
1r d'EP

## Beatles (1963-1971)

Yellow submarine Editorial Barcanova,  
5è d'EP

## Beethoven, Ludwing van (1770-1827)

Concert per a piano i orquestra núm 3 en Do menor, Op. 37 Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP

Minuet núm 2 en Sol major Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP

Septimino Op. 20 Editorial Teide, S.A.  
3r d'EP

Simfonia núm 3 en Mi bemoll major Op. 55 "Heroica" Editorial Barcanova, SA  
4t d'EP

Simfonia núm 9 en Re menor, Opus 125, "Coral" Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP

Simfonia núm 9 en Re menor, Opus 125, "Coral" Editorial Barcanova, S.A.  
4t d'EP

Sonata per a violí i piano núm 5 en Fa major. Op. 24: "Primavera" Editorial Casals, S.A.  
3r d'EP

|  |  |
|--|--|
| Sonata per a piano, Op.49, núm 2   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| Tema de les set variacions sobre el duet "Bei Männern" de la "Flauta màgica" | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| <b>Berio, Luciano</b> (1925)   |  |
| Música de cambra per a veu de dona, clarinet, violoncel i arpa: Monotone     | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| <b>Bernstein, Leonard</b> (1918-1990)  |  |
| West Side Story: "Amèrica"   | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Bizet, Georges</b> (1838-1875)  |  |
| Carmen: "Avec la garde montante"   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Carmen: "Havanera"   | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |
| Carmen: Intermezo núm 2  | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| Carmen: Preludi  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| L'Arlésienne   | Editorial Casals, S.A.<br>5è d'EP                |
| <b>Boccherini, Luigi</b> (1743-1805)   |  |
| Quintet per a cordes Op. 11 núm 5 en La major, G 275                         | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Quintet per a cordes Op. 11 núm 5 en La major, G 275                         | Editorial Barcanova, S.A.<br>3r d'EP             |
| <b>Borodin, Alexander</b> (1833-1887)  |  |
| El Príncep Igor: "Dansa tàrtara"   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| <b>Brahms, Johannes</b> (1833-1897)  |  |
| Cançó de bressol   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -6è d'EP  |
| Dansa hongaresa núm 5  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| Sonata núm 1 per a viola i piano Op. 120                                     | Editorial Casals, S.A.<br>3r d'EP                |
| <b>Britten, Benjamin</b> (1913-1976)   |  |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici  | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici  | Publicacions de 'Abadia de                       |

---

|   |  |
|---|--|
|   | Montserrat - 6è d'EP                             |
| <b>Casanovas, Narcís</b> (1747-1799)                          |  |
| Sonata II.  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| <b>Charpentier, Marc-Antoine</b> (1634-1704)                  |  |
| Te Deum: Preludi  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Te Deum: Preludi  | Editorial Teide, S.A.3r d'EP                     |
| Te Deum: Preludi  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| Te Deum: Preludi  | Editorial Barcanova, S.A. 4t d'EP                |
| <b>Copland, Aaron</b> (1900-1990)                             |  |
| Fanfara per a un home corrent                                 | Editorial Casals, S.A. 4t d'EP                   |
| <b>Dabney /</b>   |  |
| Shine   | Editorial Teide, S.A. 1r d'EP                    |
| <b>David, Marc</b> (1906-1957)                                |  |
| Bibbidi - bobbidi - boo                                       | Editorial Casals, S.A. 4t d'EP                   |
| <b>Debussy, Claude</b> (1862-1918)                            |  |
| Syrinx per a flauta sola                                      | Editorial Casals, S.A. 3r d'EP                   |
| Syrinx per a flauta sola                                      | Editorial Teide, S.A. 3r d'EP                    |
| <b>Delalande, Richard</b> (1657-1726)                         |  |
| Concert de trompetes per a les festes del canal de Versailles | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| Simfonies per als sopars del Rei: "Air en Eco. Fanfara"       | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Simfonies per als sopars del Rei: "Air en Eco. Fanfara"       | Editorial Teide, S.A. 1r d'EP                    |
| <b>Delibes; Léo</b> (1836-1891)                               |  |
| Sylvia: Pizzicato   | Editorial Teide, S.A. 1r d'EP                    |
| <b>Dinicu, Gregoras</b>                                       |  |
| Hora staccato   | Editorial Barcanova, S.A.                        |

---

---

|   |  |
|---|--|
|   | 5è d'EP  |
| <b>Dvorák, Anton</b> (1841-1904)                      |  |
| Simfonia núm 9 en Mi menor, op. 95, "El nou món"      | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| <b>Eyck</b>   |  |
| Der Fluiten Lusthoff: "Wat Zal Men op den Avond Doen" | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| <b>Falla, Manuel de</b> (1876-1946)                   |  |
| El amor brujo: "De los gitanos. La noche"             | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| <b>Franco, José</b> (1878-1951)                       |  |
| Ronda de Nochebuena                                   | Editorial Casals, S.A.<br>5è d'EP                |
| <b>Gabrieli, Giovanni</b> (1557-1612)                 |  |
| Canzon à 12   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| <b>Gershwin, George</b> (1898-1937)                   |  |
| S' Wonderful  | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| <b>Gounod, Charles</b> (1818-1893)                    |  |
| Funeral per a una marioneta                           | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| <b>Gregorià</b>                                       |  |
| Rorate Caeli. Introit                                 | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| <b>Grieg, Edvard</b> (1843-1907)                      |  |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"         | Editorial Casals, S.A.<br>1r d'EP                |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"         | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"         | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| Peer Gynt: "El matí"                                  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Peer Gynt: "El matí"                                  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Peer Gynt: "El matí"                                  | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Haendel, Georg-Friedrich</b> (1685-1759)           |  |

---

|  |  |
|--|--|
| El Mesies: "For unto us a Child is born". Núm 11, 1a. Part | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| El Messies: "Al·leluia". Final 2a part.                    | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| Música aquàtica. Suite núm 1                               | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| Música aquàtica. Suite núm 3                               | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Música aquàtica: Suite en Fa major, HWV 348                | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| Música per als reials focs d'artifici                      | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Música per als reials focs d'artifici: "La Rejouissance"   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -4t d'EP  |
| <b>Hawkins, Coleman</b> (1904-1969)                        |  |
| Lady be good   | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |
| <b>Haydn, Joseph</b> (1723-1908)                           |  |
| Concert per a trompeta en Mi bemoll Major, Hob VIIe. 1     | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Concert per a trompeta en Mi bemoll Major, Hob VIIe. 1     | Editorial Barcanova, S.A:<br>4t d'EP             |
| Quartet en Fa Major. Op.3. Núm 5: Serenata                 | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -2n d'EP  |
| Quartet en Fa Major. Op.3. Núm 5: Serenata                 | Editorial Barcanova,S.A<br>5è d'EP               |
| Quartet per a cordes en Do major núm 77, "L'Emperador""    | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| Simfonia en Sol major núm 94, "La Sorpresa"                | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -1r d'EP  |
| Simfonia en Sol major núm 94, "La Sorpresa"                | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| Simfonia núm 101 en Re major, "El rellotge"                | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| <b>Herrmann, Bernard</b> (1911-1975)                       |  |
| Psicosi: Tema / Hitchcock                                  | Editorial Barcanova, S.A<br>6è d'EP              |
| <b>Joplin.Scott</b> (1868-1911)                            |  |
| Maple leaf rag   | Editorial Casals, S.A.<br>4t d'EP                |
| <b>Kabalevski, Dimitri B.</b> (1904-1987)                  |  |
| El pallaso   | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |

---

---

|   |  |
|---|--|
| Sis peces Op 88: "Qui té raó?"                            | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| <b>Ketelbey, Albert W.</b> (1875-1959)                    |  |
| En un mercat persa  | Editorial Barcanova, S.A.<br>3r d'EP             |
| <b>Kodály, Zoltán</b> (1882-1967)                         |  |
| Hary Janos: Desfeta de Napoleó                            | Publicacions del'Abadia de Montserrat - 3r d'EP  |
| <b>Mahler, Gustav</b> (1860-1911)                         |  |
| Simfonia núm 1 en Re major "Tità"                         | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Mancini, Henry</b> (1924)                              |  |
| La pantera rosa   | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| La pantera rosa   | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| <b>Manhattan</b> (1969-1978)                              |  |
| Four brothers: "The Manhattan Transfer"                   | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |
| <b>Marcello, Alesandro</b> (1684-1750)                    |  |
| Concert per a oboè, corda i continu en Re menor           | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| <b>Messiaen, Oliver</b> (1908-1992)                       |  |
| Quartet per a la fi dels temps: "L'abisme dels ocells"    | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |
| <b>Mompou, Frederic</b> (1893-1987)                       |  |
| Cançó i dansa núm 11 / Temes de la Patum                  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| Cançó i dansa núm 7: "L'hereu Riera"                      | Editorial Casals, S.A.<br>2n d'EP                |
| Cançons i dances. Núm 4 "A la vora de la mar"             | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Cançons i dances. Núm 4 "A la vora de la mar"             | Editorial Casals, S.A.<br>2n d'EP                |
| <b>Monteverdi, Claudio</b> (1576-1643)                    |  |
| Orfeu: Toccata  | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |
| <b>Montsalvatge, Xavier</b> (1912)                        |  |
| Laberinto: "Por el camino que no conduce a ninguna parte" | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |

---

**Morera, Enric** (1865-1942)

|                 |  |
|-----------------|--|
| La Santa Espina | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| La Santa Espina | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |

**Mozart, Wolfgang A.** (1756-1791)

|  |  |
|--|--|
| 12 Variacions en Do K 265 "Ah, vous dirai-je, Maman"                         | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| 12 Variacions en Do K 265 "Ah, vous dirai-je, Maman"                         | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| Adagio en Do menor per a harmònica de vidre, flauta, oboè, viola i violoncel | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622                                   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622                                   | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622                                   | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| Concert per a flauta i arpa en Do major K 299                                | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| Concert per a trompa núm 4 en Mi bemoll major K. 495                         | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Divertimento núm 3 per a corda   | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| La flauta màgica K 620: "Der Hölle Rache" (Ària de la Reina de la nit)       | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| La flauta màgica K 620: "Der Vogelfänger bin ich ja" (Ària Papageno)         | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| La flauta màgica K 620: "In diesen heiligen Hallen" (Ària de Sarastro)       | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| La flauta màgica K 620: "Schnelle" (Pamina i Papageno); "Nur geschwinde"     | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| La flauta màgica K 620: Duet de Papageno i Papagena                          | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| La flauta màgica: "Bei Männern" (Papageno i Tamina)                          | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| Les petits riens   | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| Música per a una pantomima, KV 446.  | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| Polonesa per a dues trompes, K 487   | Editorial Casals, S.A.<br>4t d'EP                |
| Requiem K 626: "Tuba mirum"  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |



---

|   |  |
|---|--|
| Serenata en Sol major núm 13, K 525: "Petita música de nit" | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| Simfonia núm 40   | Editorial Casals, S.A.<br>5è d'EP                |
| Sonata KV 292   | Editorial Casals, S.A.<br>3r d'EP                |
| Sonata per a piano núm 11, K 331                            | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Trio KV 498   | Editorial Casals, S.A.<br>3r d'EP                |
| <b>Mozart, Leopold</b> (1751-1829)                          |  |
| Passeig musical en trineu en Fa major: Dansa alemanya       | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -4t d'EP  |
| Passeig musical en trineu en Fa Major: Entrada              | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Simfonia de les joguines                                    | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Simfonia de les joguines                                    | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| <b>Mussorgski, Modest</b> (1839-1881)                       |  |
| Quadres d'una exposició: "Bydlo" / Ravel                    | Editorial Casals, S.A.<br>4t d'EP                |
| Quadres d'una exposició: "Bydlo" / Ravel                    | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| Quadres d'una exposició: Passeig                            | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| <b>Offenbach, Jacques</b> (1819-1880)                       |  |
| Els contes de Offmann: La barcarola                         | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Orff, Carl</b> (1895-1982)                               |  |
| Carmina Burana  | Editorial Casals, S.A.<br>5è d'EP                |
| <b>Pachelbel, Johann</b> (1653-1706)                        |  |
| Cànon i giga en Re major                                    | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| <b>Paganini, Nicolò</b> (1782-1840)                         |  |
| Variacions sobre "El Carnaval de Venècia" M.S. 59           | Editorial Teide, S.A.<br>4t d'EP                 |
| <b>Presley, Elvis</b> (1935-1977)                           |  |
| The jailhouse rock  | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |

---

---

**Primrose, J.**

St. James Infirmary

Editorial Teide, S.A.  
4t d'EP

**Prokofiev, Sergei (1891-1953)**

Pere i el llop

Editorial Barcanova, S.A  
4t d'EP

Pere i el llop

Publicacions de l'Abadia de  
Montserrat - 4t d'EP

**Ravel, Maurice (1875-1937)**

Bolero

Publicacions de l'Abadia de  
Montserrat - 6è d'EP

**Richter, Andreu**

Estudi II

Publicacions de l'Abadia de  
Montserrat - 6è d'EP

**Rimski-Korsakov, Nikolai (1844-1908)**

El vol del borinot

Editorial Barcanova, S.A.  
6è d'EP

Xahrazad: "La fantàstica història del príncep Kalender"

Editorial Teide, S.A.  
2n d'EP

**Rodgers, Richard (1902-1979)**

Lover

Editorial Casals, S.A.  
4t d'EP

**Rossini, Gioacchino (1792-1868)**

Guillem Tell: Obertura

Publicacions de l'Abadia de  
Montserrat - 2n d'EP

Guillem Tell: OberturaPublicacions de l'Abadia de Montserrat

Soirées musicales: Duet còmic dels dos gats

Editorial Barcanova, S.A.  
5è d'EP

**Saint-Saëns, Camille (1835-1921)**

El carnaval dels animals: "Aquàrium"

Editorial Casals, S.A.  
1r d'EP

El carnaval dels animals: "Cangurs"

Editorial Casals, S.A.  
1r d'EP

El carnaval dels animals: El cigne

Editorial Casals, S.A.  
3r d'EP

El carnaval dels animals: El cigne

Editorial Barcanova, S.A.  
5è d'EP

El carnaval dels animals: L'elefant

Editorial Casals, S.A.  
3r d'EP

El carnaval dels animals: L'elefant

Editorial Barcanova, S.A.  
3r d'EP

**Schubert, Franz (1797-1828)**

|  |  |
|--|--|
| La truita, lied.   | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| Quintet en La Major D 667 per a piano i cordes: "La truita"          | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| Quintet en La Major D 667 per a piano i cordes: "La truita"          | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |
| Trio en Mi Bemoll Major  | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |
| <b>Schumann, Robert</b> (1810-1865)                                  |  |
| Àlbum de la joventut Op. 68: "Coral"                                 | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| Àlbum per a la joventut: Cançó del nord                              | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| Àlbum per a la joventut: El camperol alegre                          | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Smetana, Bedrich</b> (1824-1884)                                  |  |
| El Moldava ("Vltava") Inici  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| <b>Strauss, Richard</b> (1864-1949)                                  |  |
| Així parlà Zarathustra. Op 30: Introducció                           | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| <b>Strauss, Johann</b> (1825-1899)                                   |  |
| El Danuvi Blau   | Editorial Barcanova, S.A.<br>3r d'EP             |
| Polka Pizzicato  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| <b>Stravinski, Ígor</b> (1882-1971)                                  |  |
| L'ocell de foc. Final  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| La consagració de la primavera. L'adoració de la terra: Dansa de les | Editorial Barcanova, S.A.<br>6è d'EP             |
| <b>Telemann, George</b> (1681-1767)                                  |  |
| Concert-Sonata per a trompeta en Re major                            | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Rondino  | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| <b>Torelli, Giuseppe</b> (1658-1709)                                 |  |
| Concert per a trompeta i orquestra de cordes G. 18                   | Editorial Casals, S.A.<br>4t d'EP                |

## Tradicionals catalanes

---

|  |  |
|--|--|
| Ball de gegants de la Patum de Berga               | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| Ball de l'àliga de la Patum                        | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP |
| El cant dels ocells                                | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| El cant dels ocells / Casals                       | Editorial Barcanova, S.A.<br>3r d'EP             |
| El cant dels ocells / Casals                       | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP |
| El desembre congelat                               | Editorial Casals, S.A.<br>1r d'EP                |
| El dimoni escuat / Salvador Mas                    | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| El gat   | Editorial Casals, S.A.<br>1r d'EP                |
| El gegant del pi                                   | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| El noi de la Mare / Svetlana Mujortova             | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| El Patatuf / El Galop                              | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| El rossinyol                                       | Editorial Casals, S.A.<br>1r d'EP                |
| Galop de cortesia                                  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| L'Hereu Riera / Els Ministrils                     | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| La filadora. Tradicional / M. Llobet               | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| La Margarideta                                     | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| La pastoreta. Tradicional                          | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| La pastoreta. Tradicional / M. Oltra               | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -3r d'EP  |
| Marxa dels gegantsde Mataró / Els Vernets          | Editorial Teide, S.A.<br>3r d'EP                 |
| Ploreu, Ploreu ninetes / Manuel Oltra              | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| Una dona llarga i prima. Tradicional / B. Bibiloni | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -3r d'EP  |

---

Una dona llarga i prima. Tradicional / M. Oltra

Publicacions de l'Abadia de Montserrat- 3r d'EP

### **Tradicionals americanes**

When the saints / The golden gate quartet

Editorial Barcanova, S.A.  
5è d'EP

When the saints/ Bunk Johnson

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP

When the saints/ L. Armstrong

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 5è d'EP

### **Txaikovski, Piotr (1840-1893)**

Concert per a piano núm 1 en Si bemoll menor, Op. 23

Editorial Teide, S.A.  
2n d'EP

Trencaous: "Marxa"

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP

Trencaous: "Marxa"

Editorial Barcanova,S.A.  
6è d'EP

Trencaous: "Dansa de la fada confit"

Editorial Casals, S.A.  
2n d'EP

Trencaous: "Dansa de la fada confit"

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP

Trencaous: "Dansa dels mirlitons"

Editorial Barcanova, S.A.  
4t d'EP

Trencaous: "Dansa xinesa"

Editorial Barcanova, S.A.  
3r d'EP

Trencaous: "Dansa xinesa"

Editorial Teide, S.A.  
4t d'EP

### **Vangelis, Panathanass**

L'enfant / De l'àlbum "Opera sauvage"

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP

### **Verdi, Guiseppe (1813-1901)**

La Traviata: Un dia felice

Editorial Teide, S.A.  
3r d'EP

Nabucco: "Va pensiero"

Editorial Barcanova,S.A.  
5è d'EP

Nabucco: "Va pensiero"

Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 6è d'EP

Rigoletto: "La donna è mobile"

Editorial Barcanova, S.A.  
6è d'EP

### **Vivaldi, Antonio (1687-1741)**

Concert per a dues trompetes en Si bemoll Major

Publicacions de l'Abadia de Montserrat -2n d'EP

Concert per a dues trompetes i corda

Editorial Teide, S.A.  
3r d'EP

|   |  |
|---|--|
| Concert per a flauta núm 3 en Re "Il Cardellino"RV 428    | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Concert per a guitarra en Re major, RV 93                 | Editorial Teide, S.A.<br>1r d'EP                 |
| Concert per a guitarra en Re major, RV 93                 | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Concert per a oboè, fagot i baix continu en Sol Major     | Editorial Barcanova, SA<br>4t d'EP               |
| Concert per a piccolo, en Do Major RV. 443                | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 1r d'EP |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera" | Editorial Casals, S.A.<br>1r d'EP                |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera" | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 3r d'EP |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera" | Editorial Barcanova,S.A.<br>5è d'EP              |
| Concert per a violí núm 2 en Sol menor RV 315: "L'estiu"  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat -1r d'EP  |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor" | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 2n d'EP |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor" | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor" | Editorial Barcanova,S.A<br>6è d'EP               |
| Concert per a violí núm 4 en Fa menor RV 297: "L'hivern"  | Editorial Casals, S.A.<br>2n d'EP                |
| Concert per a violí núm 4 en Fa menor RV 297: "L'hivern"  | Publicacions de l'Abadia de Montserrat - 4t d'EP |
| <b>Wagner, Richard</b> (1813-1883)                        |  |
| El vaixell fantasma: Obertura en re menor                 | Editorial Barcanova, S.A.<br>5è d'EP             |
| Tannhäuser: Obertura en Mi major                          | Editorial Barcanova, S.A.<br>4t d'EP             |
| <b>Williams, Spencer</b>                                  |  |
| Basin Street Blues  | Editorial Teide, S.A.<br>2n d'EP                 |
| <b>Xostakòvitx, Dimitri</b> (1906-1975)                   |  |
| La comèdia humana: "Marxa"                                | Editorial Barcanova, S.A.<br>3r d'EP             |

---

## 12.3. Audicions classificades per nivells educatius

### ■ 1r de Cicle inicial (1r d'EP)

|   |                         |
|---|-------------------------|
| Així parlà Zarathustra. Op 30: Introducció                  | Richard Strauss         |
| Carmen: "Avec la garde montante"                            | Georges Bizet           |
| Concert per a guitarra en Re major, RV 93                   | Antonio Vivaldi         |
| Concert per a piccolo, en Do Major RV. 443                  | Antonio Vivaldi         |
| Concert per a trompeta en Mi bemoll Major, Hob VIIe. 1      | Joseph Haydn            |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera"   | Antonio Vivaldi         |
| Concert per a violí núm 2 en Sol menor RV 315: "L'estiu"    | Antonio Vivaldi         |
| Concert-Sonata per a trompeta en Re major                   | George Philipp Telemann |
| Der Fluiten Lusthoff: "Wat Zal Men op den Avond Doen"       | Eyck                    |
| El carnaval dels animals: "Aquàrium"                        | Camille Saint-Saëns     |
| El carnaval dels animals: "Cangurs"                         | Camille Saint-Saëns     |
| El desembre congelat  | Tradicionals catalanes  |
| El gat  | Tradicionals catalanes  |
| El noi de la Mare / Svetlana Mujortova                      | Tradicionals catalanes  |
| El rossinyol  | Tradicionals catalanes  |
| La flauta màgica: "Bei Männern" (Papageno i Tamina)         | Wolfgang A. Mozart      |
| Música per a una pantomima, KV 446.                         | Wolfgang A. Mozart      |
| Passeig musical en trineu en Fa Major: Entrada              | Leopold Mozart L        |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"               | Edvard Grieg            |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"               | Edvard Grieg            |
| Per a infants: "Andante, cançó infantil" ("Surt sol solet") | Béla Bartók             |
| Ploreu, Ploreu ninetes / Manuel Oltra                       | Tradicionals catalanes  |
| Quintet per a cordes Op. 11 núm 5 en La major, G 275        | Luigi Boccherini        |
| Rondino   | George Philipp Telemann |

---

|  |                        |
|--|------------------------|
| Shine  | Dabney / Marck / Brown |
| Simfonia de les joguines   | Leopold Mozart L       |
| Simfonia en Sol major núm 94, "La Sorpresa"  | Joseph Haydn           |
| Simfonies per als sopars del Rei: "Air en Eco. Fanfara"                                      | Richard Delalande      |
| Simfonies per als sopars del Rei: "Air en Eco. Fanfara"                                      | Richard Delalande      |
| Sis peces Op 88: "Qui té raó?"   | Dimitri B. Kabalevski  |
| Sylvia: Pizzicato  | Léo Delibes            |
| Tema de les set variacions sobre el duet "Bei Männern" de la "Flauta màgica" de Mozart W 046 | Ludwing van Beethoven  |
| Trencanous: "Marxa"  | Piotr Txaikovski       |
| <br>   |                        |
| <b>▪ Segon de Cicle inicial (2n d'EP)</b>  |                        |
| 12 Variacions en Do K 265 "Ah, vous dirai-je, Maman"   | Wolfgang A. Mozart     |
| Àlbum de la joventut Op. 68: "Coral"   | Robert Schumann        |
| Basin Street Blues   | Spencer Williams       |
| Cançó i dansa núm 7: "L'hereu Riera"   | Frederic Mompou        |
| Cançons i dances. Núm 4 "A la vora de la mar"  | Frederic Mompou        |
| Cançons i dances. Núm 4 "A la vora de la mar"  | Frederic Mompou        |
| Carmen: Intermezzo núm 2   | Georges Bizet          |
| Carmen: Preludi  | Georges Bizet          |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622   | Wolfgang A. Mozart     |
| Concert per a dues trompetes en Si bemoll Major  | Antonio Vivaldi        |
| Concert per a flauta núm 3 en Re "Il Cardellino"RV 428                                       | Antonio Vivaldi        |
| Concert per a piano núm 1 en Si bemoll menor, Op. 23   | Piotr Txaikovski       |
| Concert per a trompa núm 4 en Mi bemoll major K. 495   | Wolfgang A. Mozart     |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor"                                    | Antonio Vivaldi        |
| Concert per a violí núm 4 en Fa menor RV 297: "L'hivern"                                     | Antonio Vivaldi        |
| El amor brujo: "De los gitanos. La noche"  | Manuel de Falla        |



---

|  |                          |
|--|--------------------------|
| El gegant del pi   | Tradicionals catalanes   |
| Guillem Tell: Obertura   | Gioacchino Rossini       |
| Música aquàtica. Suite núm 3   | Georg-Friedrich Haendel  |
| Música aquàtica: Suite en Fa major, HWV 348                              | Georg-Friedrich Haendel  |
| Música de cambra per a veu de dona, clarinet, violoncel i arpa: Monotone | Luciano Berio            |
| Peer Gynt: "El matí"   | Edvard Grieg             |
| Polka Pizzicato  | Johann Strauss (fill)    |
| Quartet en Fa Major. Op.3. Núm 5: Serenata                               | Joseph Haydn             |
| Simfonia de les joguines   | Leopold Mozart L         |
| Simfonia en Sol major núm 94, "La Sorpresa"                              | Joseph Haydn             |
| Suite espanyola, Op. 47: Astúries  | Isaac Albéniz            |
| Te Deum: Preludi   | Marc-Antoine Charpentier |
| Trencanous: "Dansa de la fada confit"                                    | Piotr Txaikovski         |
| Trencanous: "Dansa de la fada confit"                                    | Piotr Txaikovski         |
| Xahrazad: "La fantàstica història del príncep Kalender"                  | Nokolai Rimski-Korsakov  |

▪ **Primer de Cicle mitjà (3r d'EP)**

|   |                        |
|---|------------------------|
| Àlbum d'Anna Magdalena Bach, núm 2                        | Johan S. Bach          |
| Ball de gegants de la Patum de Berga                      | Tradicionals catalanes |
| Canzon à 12   | Giovanni Gabrieli      |
| Concert per a dues trompetes i corda                      | Antonio Vivaldi        |
| Concert per a guitarra en Re major, RV 93                 | Antonio Vivaldi        |
| Concert per a oboè i orquestra núm 8 op. 9                | Tommaso Albinoni       |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera" | Antonio Vivaldi        |
| Divertimento núm 3 per a corda                            | Wolfgang A. Mozart     |
| El cant dels ocells / Casals                              | Tradicionals catalanes |
| El carnaval dels animals: El cigne                        | Camille Saint-Saëns    |
| El carnaval dels animals: L'elefant                       | Camille Saint-Saëns    |

---

|  |                         |
|--|-------------------------|
| El carnaval dels animals: L'elefant                  | Camille Saint-Saëns     |
| El Danuvi Blau                                       | Johann Strauss (fill)   |
| El dimoni escuat / Salvador Mas                      | Tradicionals catalanes  |
| El Patatuf / El Galop                                | Tradicionals catalanes  |
| En un mercat persa                                   | Albert W. Ketelbey      |
| Funeral per a una marioneta                          | Charles Gounod          |
| Galop de cortesia                                    | Tradicionals catalanes  |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici                  | Benjamin Britten        |
| Hary Janos: Desfeta de Napoleó                       | Zoltán Kodály           |
| L'Hereu Riera / Els Ministrils                       | Tradicionals catalanes  |
| La comèdia humana: "Marxa"                           | Dimitri Xostakòvitx     |
| La filadora. Tradicional / M. Llobet                 | Tradicionals catalanes  |
| La màquina d'escriure                                | Leroy Anderson          |
| La Margarideta                                       | Tradicionals catalanes  |
| La pastoreta. Tradicional                            | Tradicionals catalanes  |
| La pastoreta. Tradicional / M. Oltra                 | Tradicionals catalanes  |
| La Traviata: Un dia felice                           | Giuseppe Verdi          |
| Les petits riens                                     | Wolfgang A. Mozart      |
| Marxa dels gegantsde Mataró / Els Vernets            | Tradicionals catalanes  |
| Música per als reials focs d'artifici                | Georg-Friedrich Haendel |
| Peer Gynt: "A la cova del rei de la muntanya"        | Edvard Grieg            |
| Peer Gynt: "El matí"                                 | Edvard Grieg            |
| Quintet per a cordes Op. 11 núm 5 en La major, G 275 | Luigi Boccherini        |
| S' Wonderful   | George Gershwin         |
| Septimino Op. 20                                     | Ludwing van Beethoven   |
| Sermonette / La Vella Dixieland                      | N. Adderley             |
| Simfonia núm 101 en Re major, "El rellotge"          | Joseph Haydn            |

---

---

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Sonata KV 292   | Wolfgang A. Mozart       |
| Sonata per a violí i piano núm 5 en Fa major. Op. 24: "Primavera" | Ludwing van Beethoven    |
| Sonata núm 1 per a viola i piano Op. 120                          | Johannes Brahms          |
| Sonata per a piano núm 11, K 331                                  | Wolfgang A. Mozart       |
| Syrinx per a flauta sola  | Claude Debussy           |
| Syrinx per a flauta sola  | Claude Debussy           |
| Te Deum: Preludi  | Marc-Antoine Charpentier |
| Trencanous: "Dansa xinesa"  | Piotr Txaikovski         |
| Trio KV 498   | Wolfgang A. Mozart       |
| Una dona llarga i prima. Tradicional / B. Bibiloni                | Tradicionals catalanes   |
| Una dona llarga i prima. Tradicional / M. Oltra                   | Tradicionals catalanes   |

▪ **Segon de Cicle mitja (4t d'EP)**

|   |   |
|---|---|
| Àlbum d'Anna Magdalena Bach, núm 2                        | Johan S. Bach                                     |
| Bibbidi - bobbidi - boo                                   | Marc / Al / Jerry David / Hoffman /<br>Livingston |
| Carmen: "Havanera"  | Georges Bizet                                     |
| Concert per a oboè, corda i continu en Re menor           | Alesandro Marcello                                |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622                | Wolfgang A. Mozart                                |
| Concert per a flauta i arpa en Do major K 299             | Wolfgang A. Mozart                                |
| Concert per a oboè, fagot i baix continu en Sol Major     | Antonio Vivaldi                                   |
| Concert per a trompeta en Mi bemoll Major, Hob VIIe. 1    | Joseph Haydn                                      |
| Concert per a trompeta i orquestra de cordes G. 18        | Giuseppe Torelli                                  |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor" | Antonio Vivaldi                                   |
| Concert per a violí núm 4 en Fa menor RV 297: "L'hivern"  | Antonio Vivaldi                                   |
| El Messies: "Al·leluia". Final 2a part.                   | Georg-Friedrich Haendel                           |
| El pallaso  | Dimitri B. Kabalevski                             |
| Fanfara per a un home corrent                             | Aaron Copland                                     |

---

|  |                         |
|--|-------------------------|
| L'ocell de foc. Final  | Ígor Stravinski         |
| La flauta màgica K 620: "Schnelle" (Pamina i Papageno); "Nur geschwinde"<br>(Monostatos); "Das klinget" (Monostatos i esclaus vigilants) | Wolfgang A. Mozart      |
| La pantera rosa  | Henry Mancini           |
| La pantera rosa  | Henry Mancini           |
| La Santa Espina  | Enric Morera            |
| Laberinto: "Por el camino que no conduce a ninguna parte"  | Xavier Montsalvatge     |
| Lady be good   | Coleman Hawkins         |
| Llibre Vermell de Montserrat: Splendens Ceptigera  | Anònim                  |
| Lover  | Richard Rodgers         |
| Maple leaf rag   | Scott Joplin            |
| Música per als reials focs d'artifici: "La Rejouissance"   | Georg-Friedrich Haendel |
| Orfeu: Toccata   | Claudio Monteverdi      |
| Passeig musical en trineu en Fa major: Dansa alemanya  | Leopold Mozart L        |
| Pere i el llop   | Sergei Prokofiev        |
| Pere i el llop   | Sergei Prokofiev        |
| Polonesa per a dues trompes, K 487   | Wolfgang A. Mozart      |
| Quadres d'una exposició: "Bydlo" / Ravel   | Modest Mussorgski       |
| Quadres d'una exposició: "Bydlo" / Ravel   | Modest Mussorgski       |
| Quartet per a la fi dels temps: "L'abisme dels ocells"   | Oliver Messiaen         |
| Simfonia núm 3 en Mi bemoll major Op. 55 "Heroica"   | Ludwing van Beethoven   |
| Simfonia núm 9 en Mi menor, op. 95, "El nou món"   | Anton Dvorák            |
| Simfonia núm 9 en Re menor, Opus 125, "Coral"  | Ludwing van Beethoven   |
| Simfonia núm 9 en Re menor, Opus 125, "Coral"  | Ludwing van Beethoven   |
| Sonata II.   | Narcís Casanovas        |
| St. James Infirmary  | J. Primrose             |
| Suite núm 2: "Badinerie"   | Johan S. Bach           |

---

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Tannhäuser: Obertura en Mi major                  | Richard Wagner           |
| Te Deum: Preludi                                  | Marc-Antoine Charpentier |
| Te Deum: Preludi                                  | Marc-Antoine Charpentier |
| Tocata i fuga en Re menor BWV 565                 | Johan S. Bach            |
| Treanous: "Dansa dels mirlitons"                  | Piotr Txaiovski          |
| Treanous: "Dansa xinesa"                          | Piotr Txaiovski          |
| Variacions sobre "El Carnaval de Venècia" M.S. 59 | Nicolò Paganini          |

■ **Primer de Cicle superior (5è d'EP)**

|  |                         |
|--|-------------------------|
| Ària de la suite núm. 3 en Re Major BWV 1068                           | Johan S. Bach           |
| Ball de l'àliga de la Patum  | Tradicionals catalanes  |
| Cançó i dansa núm 11 / Temes de la Patum                               | Frederic Mompou         |
| Carmina Burana   | Carl Orff               |
| Concert per a violí núm 1 Mi Major RV 269: "La primavera"              | Antonio Vivaldi         |
| Dansa hongaresa núm 5  | Johannes Brahms         |
| El carnaval dels animals: El cigne                                     | Camille Saint-Saëns     |
| El Mesies: "For unto us a Child is born". Núm 11, 1a. Part             | Georg-Friedrich Haendel |
| El Moldava ("Vltava") Inici  | Bedrich Smetana         |
| El vaixell fantasma: Obertura en re menor                              | Richard Wagner          |
| Four brothers: "The Manhattan Transfer"                                | Manhattan Transfer      |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici                                    | Benjamin Britten        |
| Hora staccato  | Gregoras Dinicu         |
| L'Arlésienne   | Georges Bizet           |
| La flauta màgica K 620: "Der Hölle Rache" (Ària de la Reina de la nit) | Wolfgang A. Mozart      |
| La flauta màgica K 620: "Der Vogelfänger bin ich ja" (Ària Papageno)   | Wolfgang A. Mozart      |
| La flauta màgica K 620: "In diesen heiligen Hallen" (Ària de Sarastro) | Wolfgang A. Mozart      |
| La truita, lied.   | Franz Schubert          |
| Libre Vermell de Montserrat: Ballada dels set goyts                    | Anònim                  |

---

|   |                        |
|---|------------------------|
| Nabucco: "Va pensiero"                                      | Guiseppe Verdi         |
| Quartet en Fa Major. Op.3. Núm 5: Serenata                  | Joseph Haydn           |
| Quintet en La Major D 667 per a piano i cordes: "La truita" | Franz Schubert         |
| Quintet en La Major D 667 per a piano i cordes: "La truita" | Franz Schubert         |
| Requiem K 626: "Tuba mirum"                                 | Wolfgang A. Mozart     |
| Ronda de Nochebuena   | José Franco            |
| Simfonia núm 40   | Wolfgang A. Mozart     |
| Soirées musicales: Duet còmic dels dos gats                 | Gioacchino Rossini     |
| Sonata per a piano, Op.49, núm 2                            | Ludwing van Beethoven  |
| The jailhouse rock  | Elvis Presley          |
| Tocata i fuga en Re menor BWV 565                           | Johan S. Bach          |
| Tocata, adagio i fuga en Do major                           | Johan S. Bach          |
| Trio en Mi Bemoll Major                                     | Franz Schubert         |
| When the saints / The golden gate quartet                   | Tradicional americanes |
| When the saints/ Bunk Johnson                               | Tradicional americanes |
| When the saints/ L. Armstrong                               | Tradicional americanes |
| Yellow submarine  | Beatles                |

▪ **Segon de Cicle superir (6è d'EP)**

|  |                    |
|--|--------------------|
| 12 Variacions en Do K 265 "Ah, vous dirai-je, Maman"                         | Wolfgang A. Mozart |
| Adagio en Do menor per a harmònica de vidre, flauta, oboè, viola i violoncel | Wolfgang A. Mozart |
| Àlbum per a la joventut: Cançó del nord                                      | Robert Schumann    |
| Àlbum per a la joventut: El camperol alegre                                  | Robert Schumann    |
| Bolero   | Maurice Ravel      |
| Cançó de bressol   | Johannes Brahms    |
| Cànon i giga en Re major   | Johann Pachelbel   |
| Cantata 147  | Johan S. Bach      |

---

|   |                         |
|---|-------------------------|
| Concert de trompetes per a les festes del canal de Versailles                     | Richard Delalande       |
| Concert per a clarinet en La Major, K. 622  | Wolfgang A. Mozart      |
| Concert per a piano i orquestra núm 3 en Do menor, Op. 37                         | Ludwing van Beethoven   |
| Concert per a violí núm 3 en Fa Major RV 293: "La tardor"                         | Antonio Vivaldi         |
| El cant dels ocells   | Tradicional catalanes   |
| El cant dels ocells / Casals  | Tradicional catalanes   |
| El Príncep Igor: "Dansa tàrtara"  | Alexander Borodin       |
| El vol del borinot  | Nokolai Rimski-Korsakov |
| Els contes de Offmann: La barcarola   | Jacques Offenbach       |
| Estudi II   | Andreu Lewin Richter    |
| Guia d'orquestra per a joves. Inici   | Benjamin Britten        |
| Guillem Tell: Obertura  | Gioacchino Rossini      |
| Invenció núm 8 en Fa Major a dues veus  | Johan S. Bach           |
| L'enfant / De l'àlbum "Opera sauvage"   | Panathanassiou Vangelis |
| La consagració de la primavera. L'adoració de la terra: Dansa de les adolescents. | Ígor Stravinski         |
| La flauta màgica K 620: Duet de Papageno i Papagena: "Pa-pa-pa-pa-papagena!"      | Wolfgang A. Mozart      |
| La Santa Espina   | Enric Morera            |
| Minuet núm 2 en Sol major   | Ludwing van Beethoven   |
| Música aquàtica. Suite núm 1  | Georg-Friedrich Haendel |
| Nabucco: "Va pensiero"  | Guiseppe Verdi          |
| Peer Gynt: "El mati"  | Edvard Grieg            |
| Psicosi: Tema / Hitchcock   | Bernard Herrmann        |
| Quadres d'una exposició: Passeig  | Modest Mussorgski       |
| Quartet per a cordes en Do major núm 77, "L'Emperador"                            | Joseph Haydn            |
| Rigoletto: "La donna è mobile"  | Guiseppe Verdi          |
| Rorate Caeli. Introit   | Gregorià                |

---

---

Serenata en Sol major núm 13, K 525: "Petita música de nit"

Wolfgang A. Mozart

Simfonia núm 1 en Re major "Tità"

Gustav Mahler

Trencanous: "Marxa"

Piotr Txaikovski

West Side Story: "Amèrica"

Leonard Bernstein



---

### 13. Pedagogs i músics parlen de la música i l'escolta

Iniciarem aquest apartat amb un antic **proverbi xinès** que resumeix en molt poques paraules allò que hauria de ser la nostra tasca didàctica a l'aula:

"Explica-m'ho i ho oblidaré;  
Ensenya-m'ho i ho recordaré;  
Fes-me participar i ho entendre."

(Exposat per Jos Wuytack en una entrevista a la Revista "Música y educación", Año III, Núm 24, 1995)

⇒ **Jacques Attali:** Economista francès que aporta una imatge diferent de la música i la història.

"El saber occidental intenta, desde hace veinticinco siglos, ver el mundo. No ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha. Nuestra ciencia siempre ha querido vigilar, contar, abstraer y castrar los sentidos, olvidando que la vida es ruidosa y que solo la muerte es silenciosa: ruidos del trabajo, ruidos de los hombres y ruidos de los animales. Ruidos comprados, vendidos o prohibidos. Nada esencial ocurre sin que esté presente el ruido... Escuchando los ruidos se podrá comprender mejor adónde nos arrastra la locura de los hombres y de las cuentas y qué esperanzas resultan aún posibles."

(Extret del seu llibre: *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*, 1977)

⇒ **M. Artigues, I. Barjau, i M.D. Bonal:** Autors d'un dels primers llibres dedicats a la didàctica de l'audició musical a Catalunya, amb una visió globalitzadora.

"Podeu estar segurs que la comunicació entre la música i l'alumne passa necessàriament pel filtre del "mestre". Aquest ha d'estimar la Música, l'ha de conèixer, ha d'estar convençut que l'audició posa en funcionament totes les capacitats de l'ésser humà i el compromet tot sencer. Només d'aquesta manera i amb una fe i capacitat de comunicació, podrà fer una feina en profit d'unes noves generacions amb més sensibilitat, cultura, estimació i coneixement envers la Música."

(Extret de la Introducció del llibre *51 Audicions* )

⇒ **Doug Goodkin:**

"El nen/a que no escolta prou bé amb l'oïda, pot entrar en la música a través d'una ajuda visual. El nen/a que no disfruta amb la simple confluència de bells sons, pot motivar-se pels aspectes socials de fer música en conjunt i pot estimar-la profundament. Una altre nen/a pot frustrar-se davant la matemàtica musical, però comprendre aspectes concrets d'aquesta a través del moviment. Sovint ens apropem a la música per un estret i únic camí, atraient sols a aquells que s'hi senten còmodes i rebutjant als demés. L'èxit d'algunes metodologies i idees pedagògiques d'aquest segle -Dalcroze, Kodaly i Orff entre

---

d'altres-, resideix en la seva insistència en experimentar la música des d'àngles molt variats i de molt diverses formes."

(Extret de l'article: *¿Nos hace la música más inteligentes?*, 1999)

⇒ **Dimitri Kavalevsky:** (St. Petesburg 1904-1987) Compositor rus que va ser apreciat per la joventut del seu país per la seva tasca pedagògica.

"Transformar la música en paraules, descriure temes, parlar sobre estructures, és avorrit i inútil. Si el coneixement és solament formal serà perjudicial. Pot arribar a transformar l'art viu en un esquema mort."

⇒ **Zoltán Kodály:** (Kecskemét 1882 - Budapest 1968) Pedagóg i compositor hongarès. Les seves idees pedagògiques i les seves composicions musicals aconseguiren resultats enormement significatius arreu d'Europa, tant en el camp de la difusió dels coneixements musicals com en els efectes de l'educació de la música.

"L'audició musical a la llar d'infants ha d'ajudar a habitar al nen a que escolti amb atenció i plaer la música. Els nens escolten molta música també a casa, però no ho fan amb atenció, sinó com a fons musical de les seves activitats. Les mestres seleccionen amb aquest objectiu cançons curtes i/o fragments clàssics, de manera que el text, la melodia, el timbre i del so captivin l'atenció dels infants (entre 3 i 4 minuts)..."

"Sovint els infants fan moviments sota l'efecte de la música: balancejen el cap si és una cançó de bressol, piquen de peus o amb les mans si és una marxa. Aquests moviments, tanmateix, no interrompeixen el plaer de la música, ans el contrari, en aquesta edat, quan la necessitat de moure's de l'infant és més gran, el cant amb moviment col·labora en aquest goig."

(Extret del llibre *Educació musical en Hungria*, de Forrai, K. 1975)

⇒ **Joaquim Maideu** (Ripoll 1938 - Vic 1996). La seva activitat professional se centrà especialment en la docència musical: director de l'Escola de Música de Vic, Professor de Música de l'Escola de Mestres de Vic, membre fundador de l'Escola de Pedagogia Musical.

"La Música que haurien de descobrir, dir, elaborar, donar i assimilar els nostres infants és la que es genera en la pròpia persona, en el propi individu; és la que esdevé testimoni viu i compartit de les vivències més íntimes i personals de cadascú, i és la que defineix amb més propietat el magma vivent de cada esperit.

La música neix en aquesta realitat interior, esdevé ràpidament capacitat creadora i ha de perseverar en tot allò que l'home mateix ha anat ordenant, disposant, organitzant, codificant i afaiçonant per tal de fer possible i cada vegada més perfecte i idoni el seu doble camí de sortida: per una banda el camí d'afirmació de la seva pròpia essència, i per l'altra, el camí que fa possible la comunicació més genuïna.

I encara són masa paraules. La Música em sembla que és quelcom més simple, més planer, però més profund: no hauria de ser altra cosa sinó la capacitat de sentir i de comunicar, de donar i de rebre els detalls més simples i els més sublimes de l'ànima de les persones i de l'ànima dels pobles. Perquè l'ànima in

---

dividual i col·lectiva necessita la Música com la vida conceptual necessita la paraula."

(Ponència feta al Ir.Congrés Català de la Música. Barcelona febrer, 1994)

- ⇒ **Fernando Palacios** (Castejón de Navarra, 1952), actual professor de Pedagogia Musical del Conservatori Superior de Música de Madrid i director de la Col·lecció "Cuadernos Agruparte" Compositor de contes musicats per a infants.

"Por lo que he podido estudiar, creo que la fórmula cuento-música es una de las mejores. El lenguaje musical y el oral se llevan bien. El cuento hace que los niños se mantengan atentos. Debemos intentar que la imaginación y el oído se involucren, de alguna manera, hoy en día, es la norma. Por otra parte, narración y música tienen algunas características idénticas: la entonación, el timbre, el ritmo, la pausa, el volumen, el fraseo, los juegos de expresividad, la estructura... Los tiempos dramáticos se pueden unir para que el cuento y la música produzcan una experiencia complementaria".

(La Voz de Galicia: "La Voz de la Escuela". La Coruña, 22 de marzo de 1995)

- ⇒ **Maurice Martenot** (París 1898-1980) És un dels grans compositors i pedagogs francesos del segle XX. Va publicar un mètode de pedagogia musical amb l'objectiu de buscar noves vies per a l'ensenyament de la música a París l'any 1952.

"... es muy de desear que con alguna frecuencia el hecho de mecer vaya acompañado de canto y, sobre todo, del mismo canto. ¿Por qué el mismo canto? Estudiemos lo que se transmite al niño mientras se mece cantando:

1.- Un desarrollo del sentido rítmico por la sensación corporal global del balanceo asociado al sonido.

2.- Una sensación de seguridad, ya que el sonido musical, unido al abrazo materno, representa el soporte del sentimiento del amor... Aquí aparece ya la magia del ritmo que adormece junto a la música que consuela.

3.- Un embrión de memoria musical, puesto que el niño encuentra día tras día un principio de estructuración de la forma musical en la repetición de la misma melodía. Pues bien, este último punto es capital. Imaginemos que, en lugar de la misma melodía, la madre canta cada vez una nana nueva o, lo que es más probable, improvisa los aires más variados. Aún actuarán el elemento forjador del sentido rítmico y el relacionado con el estado afectivo, pero faltará la implantación de un primer embrión de memoria musical. No se grabará nada de un modo durable y concreto, porque estas impresiones son demasiado fugaces." (p. 34)

"El placer musical procede, por una parte de la preaudición, y por otra de lo imprevisto. Se trata al mismo tiempo de la previsión de lo esperado y de la espera de lo imprevisto y de lo original." (p. 60)

(Cites del llibre: *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. M. Martenot) (1993)

- ⇒ **Oriol Martorell** (Barcelona 1927 - 1996) Director de la coral St. Jordi (1947-91); dinamitzador del món coral català; autor de diversos llibres i col·laborador habitual de molts mitjans de comunicació; diputat al Parlament de Catalunya.

---

"...se sent massa música i se n'escolta poca. En nom de la música hem de reivindicar el silenci"

(Serra d'Or, Abril de 1984)

- ⇒ **Sir Yehudi Menuhin** (Nova York 1917) Artista universal, director d'orquestra considerat un dels millors violinistes del seu temps. Filòsof enamorat de la religió i l'educació.

"Sovint he pensat que la forma musical primària deu haver sigut una repetició simple, una doble imatge, com la de les dues meitats -esquerra i dreta- d'una fulla quan es pleguen una sobre l'altra. Reconeixem la repetició de dues mitats iguals rugoses en un ritme o melodia i això ens dona un sentiment de seguretat i d'estar acompanyats, i amb aquesta memòria musical comencem a créixer"

(Extret de l'article "La música y el proceso creativo humano.", 1997)

- ⇒ **Silvia Nakkach** Compositora, cantant i terapeuta argentina.

"Es así que la posibilidad de cantar, más allá de ser un ideal, depende de nuestra capacidad de escuchar con atención y presencia. Cuanto más desarrollamos la paciencia atenta de únicamente escuchar (la escucha pura), más nos preparamos para la apertura (físico-emocional) que facilita el canto. Me refiero al tipo de canto libre y espontáneo que abre el corazón, produciendo en nuestros sentimientos un efecto evocativo..."

(Extret del seu article "Estar creativos estar conectados" 1997)

- ⇒ **Juan Ángel Vela del Campo** (Bilbao 1947) comentarista i crític musical del diari El País; director i presentador de programes musicals de televisió; professor d'Estètica de la Música contemporània de la Universitat de Sevilla; assessor de l'OBC. En reflexions extretes del seu article: *El oficio de escuchar* (El País, 1997) diu:

"...saber escuchar es también un factor fundamental de la convivencia y debería serlo de la política. No lo es, desgraciadamente. "Se habla mucho y se escucha poco", se suele decir al referirnos a nuestra sociedad. Una mayor compensación de esta afirmación sería positiva, y no solamente para la música."

(Extret del llibre: *Música, imaginense*, 1998)

- ⇒ **Josep M. Vilar**: (Manresa 1956) [jvilar13@pie.xtec.es](mailto:jvilar13@pie.xtec.es) Mestre especialista de música a secundària. Autor de llibres i articles relacionats amb la didàctica de la música i l'escolta.

"Si l'únic que sabem fer amb la música és escoltar-la, ni escoltar-la no sabrem. L'objectiu -entès com a capacitat- de saber escoltar no sols es desenvolupa i, en el seu cas, s'assoleix a través d'una activitat que consisteix a escoltar. Tocar, cantar, llegir, improvisar, reflexionar, debatre,... són algunes de les moltes altres activitats que també col·laboren a aprendre l'acte/procediment d'escoltar. Si donem al verb "escoltar" un sentit molt ampli sense que ens faci oblidar les diferències entre escoltar i sentir, podem considerar que com a professors i professors no ensenyem a escoltar. Fora de l'aula, tot el nostre alumnat sent més música que no pas n'escolta, però tots han escoltat i escolten amb regularitat, i per tant, en saben. Allò que ensenyem com a docents és escoltar d'una/es determinada/es manera/es. Donem unes determinades estratègies per es

---

coltar música, algunes de les quals queden incorporades al sistema d'hàbits de cada alumne/a."

(Ponència *Aprender a escuchar i escuchar per aprender*, realitzada a les 1eres Jornades de Música , ICE de l'UB, 1996)

⇒ **Edgar Willems** musicòleg i pedagog belga (1890-1978)

"La educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje, según el cuadro siguiente:

|    | <b>Lenguaje</b>  | <b>Música</b>  |
|----|--|--|
| 1  | <i>Escuchar</i> las voces                                  | <i>Escuchar</i> los sonidos, los ruidos y los cantos.                            |
| 2  | Eventualmente <i>mirar</i> la boca que habla.              | <i>Mirar</i> las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.                      |
| 3  | <i>Retener</i> , sin precisión, elementos del lenguaje.    | <i>Retener</i> sucesiones de sonidos, trozos de melodías.                        |
| 4  | Retenir <i>silabas, luego palabras</i>                     | <i>Retener</i> sucesiones de sonidos, trozos de melodías.                        |
| 5  | <i>Sentir</i> el valor afectivo, expresivo del lenguaje.   | <i>Volverse sensible</i> al encanto de los sonidos (sonajeros), de las melodías. |
| 6  | <i>Reproducir</i> palabras, aun sin comprenderlas.         | <i>Reproducir</i> sonidos, ritmos, pequeñas canciones.                           |
| 7  | <i>Comprender</i> el significado semántico de las palabras | <i>Comprender el sentido</i> de elementos musicales.                             |
| 8  | <i>Hablar</i> uno mismo, inteligiblemente.                 | <i>Inventar</i> ritmos, sucesiones de sílabas (la-la-la, etc.)                   |
| 9  | <i>Aprender las letras</i> , escribirlas, leerlas.         | <i>Aprender los nombres de las notas</i> , escribirlas, leerlas.                 |
| 10 | Escribir al <i>dictado</i> .                               | Escribir <i>al dictado</i> .   |
| 11 | Hacer pequeñas <i>redacciones</i> , poemitas               | <i>Inventar melodías</i> , pequeñas canciones.                                   |
| 12 | Llegar a ser <i>escritor, poeta o profesor</i> .           | Llegar a ser <i>compositor, director de orquesta o profesor</i> .                |

Todo esto, para la música, practicando desde la infancia *canciones*, un *instrumento melódico*, un instrumento armónico, así como también el *solfeo* y más tarde el *canto*."

(Extret del llibre: *El valor humano de la educación musical*, pp. 27 i 28)

---

⇒ **Maria Zambrano** en el seu llibre d'assaig *Claros del bosque* (1977) exposa:

"Los preocupados de pedagogía, quizás hayan caído en la cuenta de que es la Música la que enseña sin palabras el justo modo de escuchar. Gracias a la música, la palabra no defrauda; priva de ella, aun siendo palabra de verdad, y más si lo es, se desdice."

---

## 14. Referències bibliogràfiques

- Aiats, Jaume (1994) *Canta, la gent, a ciutat?* Comunicació al 1r. Congrés de Música a Catalunya, organitzat pel Consell Català de la Música. (p. 998-1001)
- Akoschky, Judith (1996) *La audición sonora y musical en la educación infantil*. Eufonia. Didàctica de la música. Núm. 4. Juliol. Graó Serveis Pedagògics. Barcelona. (pp. 97-102).
- Akoschky, Judith. (1996) *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Ricordi Americana S.A., Buenos Aires.
- Andress, Barbara (1990) *Implicaciones de la teoria evolutiva del juego en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales, en relación con la edad de los niños pequeños*. Document extret del llibre editat per . Violeta Hemsy de Gainza: “Nuevas perspectivas de la educación musical”. Ed. Guadalupe, Buenos Aires. (pp. 33-42)
- Attali, Jacques (1977) *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Libros de Ruedo Ibérica. Ibérica de Ediciones y Publicaciones. Valencia.
- Barberà, L., Busqué M., i d'altres (1998) *Tocar totes les tectes*. Col·lecció "Temes d'infància", Núm 30. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Benenzon Rolando O. (1982) *Manual de musicoterapia*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Benenzon, Rolando O. (1998) *La nueva musicoterapia*. Ed. Lumen. Buenos Aires. (colaboradoras: V. de Gainza i G. Wagner)
- Bonal, Ma Dolors i d'altres (1983) *51 Audicions. Aprender a escuchar la música*. Ed. Teide. Barcelona.
- Bonal, Ma Dolors (1994) *L'ensenyament musical: una recerca constant*. Ponència feta al 1r. Congrés de Música a Catalunya, organitzat pel Consell Català de la Música. (pp 62–69)
- Busqué, Montserrat i Pujol, Ma Antònia (1996) *Ximic. Jocs tradicionals*. Amalgama Edicions. Berga.
- Bustarret, Anne H. (1982) *L'oreille tendre. Pour une première éducation auditive*. Col·lecció Enfance Heureuse. Les Editions Ouvrières. París.
- Coll, César (1986) *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona
- Davis, Flora *La comunicación no verbal*
- Delalande, François (1984) *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana 1995, Buenos Aires.
- Delors, Jacques (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Centre Unesco de Catalunya. Ed. Mediterrània. Barcelona.

- 
- Departament d'Ensenyament. (2000) *Avaluació interna de centres. Exemples de prova. Cicle mitjà i cicle superior. Educació artística: música.* Edició: Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona. (Conté CD)
  - Despíns, Jean Paul (1986) *La música y el cerebro.* Serie: Cla-de-ma. Grupo: Ciencias cognitivas/Música. Editorial. Gedisa. Barcelona, (1996, 3ª ed.)
  - Espriu, Salvador (1981) Pròleg al llibre *L'àmbit de tots els àmbits* de Miquel Martí i Pol. Edicions del Mall. Sant Boi de Llobregat.
  - Jack P.B. Dobbs (1990) *La música como educación multicultural*. Document inclòs en el llibre editat per Violeta Hemsy de Gainza: "Nuevas perspectivas de la educación musical". Ed. Guadalupe Buenos Aires. (pp.139–145)
  - Fernández Guitiérrez Miguel i René de Coupaud Villarrubia (1996) *Entorno sonoro y educación.* Article de "Eufonia", Núm 2. Gener. Graó Serveis Pedagògics. Barcelona.
  - Fiske, Rr. (1986) *Score reading.* Oxford Music. London.
  - Fito Páez dialoga con Violeta Hemsy de Gainza. (1997) *Puentes hacia la comunicación musical.* Col·lecció: La música y la educación en los umbrales del siglo XXI. Buenos Aires
  - Flaquer, Lluís (1999) *Família i educació.* Document contingut en el llibre "Per una ciutat compromesa amb l'educació" Vol 2 Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. (pp. 77-93)
  - Forrai, K. i d'altres (1975) *Educació musical en Hungria.* Edició a càrrec de Frigyes Sándor. Real Musical. Madrid (2ª. edició, 1981)
  - Frigola, Enric (1994) *La música a la ràdio i a la televisió.* Ponència feta al 1r. Congrés de Música a Catalunya, organitzat pel Consell Català de la Música. (pp. 532–534)
  - Gabarró, M. Àngels i Guardiet M. Antònia (1996) *L'audició musical dins el marc de l'ensenyament Infantil i Primari.* Ponència presentada a les 1ers Jornades de Música, ICE de UB. Llibre d'actes. Editorial Gráficas Signo, S.A. Barcelona.
  - Garaigordobil Landazabal, Maite (1999) *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz.* Colección: Música, Arte y Proceso. AgrupArte. Vitoria
  - Garesse, Macarena i Guillén, Blanca (2000) *Una mota polivalente.* Propuesta didáctica para los diferentes ciclos de Enseñanza Primaria. Cuadernos Agruparte. Guías didácticas de la colección "La mota de polvo". Ed. Agruparte. Vitoria-Gasteiz (pp. 29-59)
  - Gfeller, Kate E. i d'altres (2000) *Introducción a la musicoterapia. Teoría y práctica.* Editorial de Música Boileau, S.A. Barcelona. (capítol Núm. 3).
  - Goodkin, Doug (1999) *¿Nos hace la música mas inteligentes?* Article inclòs en la revista: *Orff España.* Vol. 1. Editat per l'Associació Orff España. Madrid.
  - Gustems i Carnicer, Josep (1999) *¿Especialistas o generalistas?.* Article de "Eufonia", núm 17. Octubre. Graó Serveis Pedagògics. Barcelona. (pp. 21-27)



- 
- Hargreaves, David J. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Editorial Graó. Série Música núm: 126. Barcelona.
  - Hemsy de Gainza, Violeta (1964) *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana. Buenos Aires.
  - Heredero Palomar, Júlio (1994) *Educación musical, educación por la música* Aula de innovación educativa. Núm. 24. Marzo. (pp. 9 a 12)
  - Lacarcel Moreno, Josefa (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Visor Ediciones S.A. Colección: Aprendizaje. Madrid.
  - Maideu Puig, Joaquim (1994) Ponència al Ir. Congrés Català de la Música. Barcelona.
  - Maideu Puig, Joaquim (1997) *Música, societat i educació. Recull d'escrits i al·locucions sobre Educació Musical i Música Tradicional*. Amalgama Edicions. Berga.
  - Malagarriga, Assumpció i Valls, Assumpta. (1999) *L'educació musical a la ciutat de Barcelona*. Document contingut en el llibre "Per una ciutat compromesa amb l'educació" Vol 1. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. (pp. 192-223)
  - Martenot, Maurice (1993) *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.
  - *Martorell i Bisbal, Artur* (1995) Regidoria d'Edicions i Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona. Col·lecció "Gent de la casa Gran/9. Barcelona.
  - Menuhin, Yehudi (1997) *La música y el proceso creativo humano*. Article inclòs en el llibre *La música como proceso humano*. Coordinat per Patxi del Campo. Colecció: Música, Arte y Proceso. Núm. 1. Amarú Ediciones. Salamanca.
  - Nakkach, Silvia (1997) *Estar creativos estar conectados*. Article inclòs en el llibre *La música como proceso humano*. Coordinat per Patxi del Campo. Colecció: Música, Arte y Proceso. Núm. 1. Amarú Ediciones. Salamanca
  - Palacios, Fernando. (1997) *Escuchar*. Fundació Orquesta Filarmònica de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.
  - Palacios, Fernando (1997a) *Las puertas de la música*. Article inclòs en el llibre *La música como proceso humano*. Coordinat per Patxi del Campo. Colecció: Música, Arte y Proceso. Núm.1. Amarú Ediciones. Salamanca.
  - Palacios, Fernando. (1994) . *La audición musical. Punto clave de la formación artística*. Aula de innovación Educativa. Núm. 24. Marzo. (pp. 22-26)
  - Parcerisa i Aran, Artur (1999) *¿Qué es el currículum oculto?* Article de "Eufonia", Núm. 17. Graó Serveis Pedagògics. Barcelona. Octubre. (pp. 6-13)
  - Pflenderer Zimmerman, Marilyn (1990) *Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical* Document inclòs en el llibre editat per Violeta Hemsy de Gainza: "Nuevas perspectivas de la educación musical". Ed. Guadalupe Buenos Aires. (pp. 25-32)
  - Pujol Subirà. M. Antònia (1995) *L'avaluació de l'àrea de música* Eumo Editorial. Vic.

- 
- Schafer, Murray (1975) *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires
  - Small, Christopher (1989) *Música. Sociedad. Educación*. Alianza Editorial. Madrid.
  - Swanwick, Keith (1991) *Música, pensamiento y educación*. Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria. Ediciones Morata.S.A. y Ministerio de Educación y Ciencia.
  - Vallvé, Lluís i Malagarriga, Teresa (1999). *So i color al romànic*. Departament d'Educació i Acció Cultural del MNAC i Programa d'Educació Musical de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Coordinació editorial: Programa de Publicacions de l'Institut d'Educació Materials per a l'Educació Infantil per a la visita guiada al Museu MNAC . Barcelona
  - **Valls i Gorina, Manuel (1963) *Música i societat***
  - Vela del Campo, Juan Ángel (1998) *Música, imaginense*. Colección: "En los márgenes de la música" Simancas Ediciones S.A. Valladolid.
  - Vilar, Josep Ma. (1994) *Recursos per aprendre a escoltar música*. Col·lecció: Dossiers Rosa Sensat, Núm 48. Edició Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
  - Vilar, Josep Ma. (1996) *La diversitat musical que ens envolta: un repte per a l'educació musical del futur*. Revista "Perspectiva escolar", Núm 210. Desembre.
  - Vilar, Josep Ma. (1996) *Aprender a escuchar i escuchar per aprender*. Ponència realitzada a les 1eres Jornades de Música. realitzades per l' ICE de la Universitat de Barcelona. Ed. Gráficas Signo S.A. Barcelona.
  - Willems, Edgar (1962) *La preparación musical de los más pequeños*. Ed. Universitaria de Buenos Aires, EUDEBA S.E.M. (4a. Edició, 1976)
  - Willems, Edgar (1981) *El valor humano de la educación musical*. Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona.
  - W. AA. (1994) *Inteligibilidad de la palabra en las aulas escolares*. En la "Revista Acústica", Vol. XXV. Madrid (pp. 21-28)
  - **Zambrano, María (1977) *Claros del bosque***