

Aprentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu

Treball de recerca

Doctorat en Didàctica de la Música (UAB)

Organitzat conjuntament pel Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal i el Departament de Didàctica de les Ciències Socials

Directors de recerca

Mercè Vilar¹ i David Duran²

(29 de novembre de 2008)

Joan Francesc Vidal i Arasa

jvidal@diputaciodeltarragona.cat

RESUM

Enfront les metodologies tradicionals centrades en la figura del professor i la utilització de manuals d'aprenentatge de caràcter conductista, la utilització de metodologies cooperatives per a l'ensenyament i l'aprenentatge musical incrementa significativament el debat a l'aula i proporciona una perspectiva heurística del fet creatiu, que afavoreix la construcció del coneixement musical.

Paraules clau: Aprentatge musical, constructivisme, mètodes cooperatius, creació, debat.

¹ Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

² Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

ÍNDEX

RESUM	1
1. INTRODUCCIÓ	3
1.1. Motivació de la recerca.....	3
1.2. Finalitat de la recerca.....	5
2. MARC TEÒRIC	6
2.1. Un marc constructivista	6
2.2. Aprenentatge cooperatiu.....	11
2.3. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu	15
2.4. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu més complexos	20
2.5. Didàctica dels continguts musicals	26
3. ANÀLISI DE CASOS D'ÚS DE L'APRENTATGE COOPERATIU EN L'ENSENYAMENT MUSICAL	33
3.1. Context de la recerca.....	33
3.2. Canvis de to amb modulació a través del grup d'investigació	36
3.2.1 La intervenció.....	36
<i>El context: grup-classe, assignatura</i>	36
<i>Objectius didàctics, metodologia i temporalització</i>	37
Objectius didàctics	37
Metodologia.....	37
Temporalització	42
Recollida de dades	44
Instruments de recollida de dades.....	44
Resultats obtinguts a través dels instruments de recollida de dades	48
4. DISCUSSIÓ DE RESULTATS	83
Conclusions i perspectives de futur	89
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	93
6. ANNEXOS	95

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Motivació de la recerca

Aquesta recerca està emmarcada en el context del Conservatori Professional de Música de Tortosa. Els estudis s'estructuren en sis cursos, i l'edat de l'alumnat es comprèn, habitualment, entre els 12 i els 18 anys. Des de l'entrada en funcionament de la LOGSE (1992), l'alumnat accedeix a aquests estudis mitjançant una prova selectiva d'accés, condicionada pel nombre de places de què disposa el centre: 30 per als 4 primers cursos i 15 per als dos darrers, tot i que a partir del segon curs l'oferta de places està condicionada per les baixes. A més, per accedir a aquests estudis, l'alumnat ha de mostrar que ha assolit coneixements mínims corresponents al currículum de nivell elemental i que està capacitat per cursar amb èxit els ensenyaments de grau mitjà.

El motiu d'aquest filtratge no és altre que assegurar que l'alumnat que accedeix a aquest entorn tan especialitzat d'ensenyament està prou capacitat i en traurà profit.

A finals del curs 2003-04, vaig decidir deixar el càrrec de cap d'estudis del Conservatori de Música on treballava i centrar-me en l'àmbit docent. Durant l'estiu vaig reflexionar sobre l'esforç, la motivació i el rendiment que mostrava l'alumnat a les classes de les assignatures que imparteixo al Conservatori (la majoria, centrades en l'anàlisi, l'audició i la creació d'obres musicals) i en la utilitat pràctica dels coneixements que els transmetia. Els resultats no van ser bons, ja que els principals indicadors de producció de l'assignatura, la creativitat i la inferència dels coneixements adquirits en altres àmbits del seu context musical denotaven que l'esforç que l'alumnat havia d'invertir en superar els estudis no era proporcional als rendiments que en treia.

Amb la finalitat de canviar aquesta dinàmica, vaig buscar on poder ampliar la meua formació docent. Casualment, fent una cerca a Internet, vaig descobrir que a la UAB s'estava fent un doctorat que tractava sobre la didàctica de la música, així que vaig demanar informació, em vaig entrevistar amb el cap del Departament que l'organitzava i m'hi vaig matricular per al curs 2004-05.

Ara puc dir que la vaig encertar, perquè des del moment en què vaig iniciar aquests estudis he ampliat molt la meua formació, he conegut de primera mà la innovació i la recerca sobre didàctica de la música que s'està fent a l'Escola de Música de Sant Cugat i, sobretot, he tingut la sort de conèixer tant companys d'estudis com professorat dels departaments de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB que s'han abocat a ajudar-me i es preocupen de fer-me el seguiment i orientar-me.

També va coincidir que l'estiu previ a l'inici d'aquest doctorat vaig llegir el llibre de Sharan, Y. & Sharan, S. (1992), *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. El plantejament de Sharan i Sharan em va seduir, així que amb l'assessorament de José Tejada (UAB) i Javier Duque (ESMuC) vaig iniciar la redacció d'un projecte d'innovació que consisteix en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament de la música mitjançant l'estratègia de la investigació en grup. Aquell mateix curs (2004-05) vaig començar a utilitzar-la en un grup de 3r de grau mitjà (14-15 anys).

Els bons resultats obtinguts van propiciar que el curs 2005-06 l'experiència es fes extensiva al 3r i al 4rt curs (14-16 anys), i el 2006-07, a tots els cursos d'Harmonia (1r a 6è) del Conservatori (12-18 anys) i a l'assignatura optativa Iniciació a la Pedagogia I. El curs 2006-07 es creà un grup d'aprenentatge cooperatiu format per professorat que treballa conjuntament projectes personals que implementen a les aules. El curs 2007-08, l'experiència s'amplia a les assignatures Llenguatge Musical (1r i 2n curs de grau mitjà) i Música de Cambra i Instrument (guitarra).

El curs 2006-07 vaig finalitzar l'etapa de formació del Doctorat. Per emprendre el projecte de recerca, em van assignar com a tutors a David Duran, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, i a Mercè Vilar, del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Amb la seva ajuda he iniciat aquest camí.

Aquesta primera recerca vol ser una reflexió sobre els resultats produïts pel canvi metodològic implantat en les assignatures que imparteixo des del curs 2004-05 fins al 2007-08, a través de l'anàlisi d'un cas pràctic: un grup de Llenguatge Musical i Harmonia de 3r de grau mitjà (14-15 anys), que experimenta l'aprenentatge cooperatiu per 1r any.

1.2. Finalitat de la recerca

L'objectiu d'aquesta recerca és el d'analitzar la viabilitat de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en un entorn d'ensenyament especialitzat de música com és un Conservatori, a través de l'aplicació pràctica i la reflexió crítica sobre un cas concret.

La meua experiència docent impartint el mateix tipus de matèries els darrers deu anys i sota els criteris de la LOGSE, i els comentaris recollits de les sessions d'avaluació del Departament de Llenguatge Musical m'han fet adonar que hi ha alguna cosa relacionada amb la didàctica utilitzada a l'aula que no funciona i que cal millorar. A poc a poc, he recollit indicis d'aquest mal funcionament, i he conclòs que els factors que l'originen són els següents:

- L'alumnat té poca motivació per la creació musical i les assignatures que l'afronten directament (Harmonia i Llenguatge Musical).
- En les creacions que produeix l'alumnat, s'observa una gran absència de creativitat i musicalitat. Aquests dos factors no estan relacionats, en absolut, amb les qualificacions que obté.
- L'alumnat no aconsegueix adquirir autonomia en el treball ni en l'aprenentatge, i d'un curs a l'altre perden molts coneixements que han treballat.
- Hi ha una gran disparitat de nivells en l'assoliment d'aprenentatges dintre dels mateixos grups.

La innovació a l'aula consisteix a utilitzar l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia metodològica i els llenguatges verbal i musical com a instruments de producció del coneixement. El debat i la creació seran els eixos del procés d'ensenyament i aprenentatge.

El canvi metodològic també intentarà apropar holíستicament, l'alumnat al fenomen creatiu tal com per exemple proposa Salzer (1990). La finalitat és que l'observi en la seva totalitat i que això li permeti percebre interaccions, detalls i processos que, d'altra banda, passen desapercebuts quan s'estudia heurísticament a partir de la reducció o fragmentació. Aquest és el cas de la metodologia emprada tradicionalment en aquestes matèries, els manuals d'aprenentatge de les quals solen dirigir rígidament la interacció a l'aula a partir de l'atomització.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Un marc constructivista

El problema principal amb què ens trobem a l'hora d'elaborar un marc conceptual constructivista que aixoplugui l'aprenentatge cooperatiu és la diversitat de teories que hi ha al voltant del constructivisme. R. Cubero (2006), fa referència a la possibilitat d'agrupament de les diferents teories constructivistes en una metateoria, i les situa amb relació a un eix definit per la dimensió individual - social. D'aquesta manera, aconsegueix conciliar les diferents concepcions constructivistes en Psicologia i Psicologia de l'Educació (la teoria genètica, la teoria dels esquemes cognitius, el constructivisme radical, la teoria historicocultural o sociocultural i el construccionisme social).

«En un dels seus pols estarien els intents explicatius més compromesos amb els processos psicològics interns de l'individu, així definits, amb tota la discussió sobre la representació del coneixement i fins i tot amb gran part de la teorització sobre la dinàmica activa del subjecte. En el pol oposat, el social, estaria més relacionat amb les pràctiques culturals, el discurs com a mediació i com a acció, així com les restriccions del context històric, cultural i institucional.» (Cubero, 2006:174)

El plantejament em sembla del tot encertat i coincident amb la pràctica musical real, en què el llenguatge musical se situa com a eix oscil·lant entre l'individu i la societat. Així doncs, adoptaré aquesta proposta de metateoria constructivista com a marc psicològic de referència de la meua recerca. Els principals beneficis que penso que em proporcionarà seran la possibilitat de conjuminar les diferents teories i l'aprofitament dels recursos que cadascuna em pugui facilitar.

En l'àmbit musical, la dualitat del músic intèrpret individu i el músic intèrpret integrat dintre d'un grup o conjunt és una realitat a l'ordre del dia. L'intèrpret cerca la millora de les seves capacitats per assolir més competència en la interpretació, tant quan aquesta és individual com quan està integrada en un grup o conjunt. Amb tot, el desenvolupament d'algunes capacitats té un caràcter més individual (lectura, motricitat) i d'altres (sincronització, comunicació, control del volum sonor) més de tipus col·lectiu.

En la vessant creativa, el músic aparentment fa la seva tasca en solitud, però està condicionat pel mateix llenguatge com a producte cultural en contínua transformació. Com a tal, és fruit de la negociació de significats amb el públic, els intèrprets, els compositors adscrits al mateix corrent artístic i els teòrics del corrent. Junts conformen i transformen tant el llenguatge com l'estètica musical lligada a aquest.

	Dimensió del coneixement	Lloc de construcció del coneixement
Teoria genètica	Individual Subjecte constructor del seu propi coneixement	A l'interior del subjecte
Teoria dels esquemes cognitius	Individual El subjecte construeix el seu propi coneixement acumulant experiències mentre interactua amb el món mitjançant els esquemes de coneixement (producte cultural de dimensió social)	A l'interior del subjecte L'eina bàsica per interaccionar amb el món continuen sent els esquemes de coneixement
Constructivisme radical	Individual Tot i que admet la dimensió social del coneixement, aquesta dimensió és producte d'una suma d'experiències individuals unívocues compartides	A l'interior del subjecte La impossibilitat d'establir una realitat objectiva en un món subjectiu motiva que ens apropem al coneixement per mitjà de la reflexió individual en base a l'observació de la regularitat en l'experiència
Teoria historicocultural o sociocultural	Social com a pas previ al pla individual Origen social del funcionament mental de l'individu en primera instància, com a pas previ a la transició cap a pla individual i mitjançant els processos d'interiorització i apropiació	La societat L'activitat humana com un fenomen mediat per signes i eines també té una clara orientació social. L'instrument mediador fonamental de l'acció psicològica és el llenguatge
Construccionisme social	Social El coneixement existeix en l'acord aconseguit mitjançant el discurs.	El context (el discurs) és el nou lloc del coneixement L'anàlisi del discurs és el procediment per analitzar-lo. La naturalesa reflexiva del discurs es refereix al fet que les descripcions no només diuen alguna cosa, sinó que, a més, estan orientades a fer coses en les seqüències discursives i hi intervenen alterant el sentit de les activitats

Taula 1: Diferències entre els principals corrents constructivistes en funció de la dimensió individual-social (a partir de Cubero, 2005)

Diferències entre aquests corrents quant a la construcció del coneixement

La **teoria genètica** defensa que l'individu construeix el coneixement interaccionant entre el que ja coneix i el món per conèixer mitjançant la utilització dels esquemes i estructures i dels processos cognitius d'assimilació i l'acomodació de la informació.

Aquesta construcció del coneixement que proposa la teoria genètica està relacionada amb la concepció interpretativa de l'ensenyament que descriuen Torrado i Pozo (2006). Ho està quan aquesta centra l'ensenyança en controlar i regular els procediments mentals i motors (l'equivalent als esquemes d'acció i als operatoris) implicats en la interpretació musical, amb la finalitat de reproduir fidelment la partitura, de manera que la consecució del so desitjat estaria mediat pel domini d'una sèrie de processos o procediments cognitius motors (o el que la teoria genètica anomenaria *les estructures*).

Tot i que en aquesta concepció el professorat és qui controla les construccions de l'alumnat, la finalitat d'aquest control és que creïn construccions vàlides, ja que només el professor està capacitat per diagnosticar l'error. L'explicació que podríem donar (a la llum de la teoria genètica) a aquest fet és que el professor posseeix representacions i estructures de coneixement molt més evolucionades que l'alumnat, i que aquestes li proporcionen un funcionament cognitiu més vàlid.

La **teoria dels esquemes cognitius** proposa la teoria dels esquemes. Aquests esquemes constitueixen estructures generals de coneixement que fan possible la comprensió del món.

L'experiència és un element clau, que permet acumular informació que s'organitza al voltant d'uns elements prototípics que inclouen els valors típics dels seus components.

Tal com defensa la teoria dels esquemes cognitius, la música és una construcció arrelada a la cultura. Crea uns símbols que esdevenen la base de l'anomenat *llenguatge musical*, que fan possible la representació de significats i la comunicació. Evidentment, com a fenomen producte de la cultura en forma de manifestació sonora, no tangible, que es produeix al llarg del temps, la música necessita la memòria per existir-hi, i ho aconsegueix mitjançant un procés de codificació.

Hi ha paràmetres prototípics per a cadascun dels elements que conformen un llenguatge o estil musical. Per exemple, en el cas de les sonates clàssiques, la seva estructura, prefixada i flexible a la vegada, dóna llibertat al compositor per articular el seu discurs i ajuda l'oient a interpretar les impressions sensorials que percep. En el cas de l'harmonia, també podem predir la finalització de frases musicals, de seccions, i fins i tot de l'obra, gràcies a les rutes modulants comuns i a les cadències pròpies de l'estil o llenguatge. També l'alternança o la repetició de motius melòdics ens ajuda reconstruir el que acabem d'escoltar per recordar-ho. A més, aquests esquemes associats als diferents paràmetres musicals ajuden al control i la planificació formals de l'obra.

El **constructivisme radical** argumenta que el que coneixem es construeix a partir de l'experiència vital, a partir del món tal com l'experimenta cada persona. Mitjançant aquestes experiències, els individus extreuen una sèrie de regularitats i hi reflexionen d'acord amb els seus sistemes de construcció personals. Els conceptes es formen a partir de l'abstracció o l'abstracció reflexiva. El significat es

comparteix. El llenguatge que han desenvolupat els individus és una construcció personal a partir de les interaccions socials que mantenen.

Pel que fa als compositors de música clàssica, adquireixen un estil personal a base d'escoltar i analitzar gran quantitat de música d'altres compositors. Amb tot, comparteixen un llenguatge comú amb els que els són més afins i formen grups de creació anomenats *escoles* (per exemple, l'Escola Romana, de Manheim, de Viena, el Grup dels Cinc, etc.).

La teoria **historicocultural** o **sociocultural** ho explica mitjançant l'anomenat *mètode genètic*, segons el qual l'estudi del desenvolupament de qualsevol fenomen psicològic permet descobrir-ne l'essència o la naturalesa.

La dimensió social del coneixement és anterior en el temps, mentre que la dimensió individual es deriva de si mateixa. De la mateixa manera que les eines materials fan de mediadores en la relació amb l'entorn físic, transformant-lo, les eines psicològiques fan de mediadores en les funcions psicològiques, canviant-ne la naturalesa.

En el cas de la música, no podem comprendre els diferents corrents musicals si no estudiem com s'han originat i com han anat evolucionat fins a convertir-se en unes altres de noves (Vilar, M. (2004); Malagarriga, T. (2002)).

Així, la música, en tant que activitat humana, és també un fenomen mediat per eines psicològiques que inclouen diferents sistemes de signes (en aquest cas, per dos llenguatges, el musical i el verbal); els dos són eines compartides en activitats socials que promouen el processament cap al pla intrapsicològic. Aquest processament no es fa de la mateixa manera entre músics professionals que entre músics i un auditori comú (Vilar, M. (2004)). La diferència radica en el major desenvolupament psicològic del músic professional produït per l'ús d'eines psicològiques més elaborades que fan que aquests utilitzin noves formes de mediació semiòtica que el públic no instruït no pot processar.

El **constructivisme social** o **socioconstructivisme** postula que la realitat d'una comunitat es conforma mitjançant l'acord aconseguit mitjançant el discurs. El significat, entès dins del discurs, no és una propietat subjectiva de l'individu, sinó que s'aconsegueix mitjançant els esforços coordinats d'un grup de persones en interacció. El context és vital, ja que el significat dels enunciats no és un fet que depengui directament d'una referència externa, sinó del mateix sistema discursiu en el qual s'insereix. Els aprenentatges han de tenir una significació pràctica en el seu context social.

L'art, i la música en aquest cas, és una manifestació abstracta de la consciència humana al llarg de la història. És temporal i atemporal a la vegada, pel fet que l'obra d'art és percebuda per l'oient en funció de la consciència col·lectiva i de la pròpia. Així doncs, el coneixement musical s'adquireix en context i és en aquest context on té un significat compartit pels diferents individus que hi estan integrats, que hi viuen. Per aconseguir-ho, necessita el discurs, perquè és on es produeix aquest acord. La importància del temps històric, l'entorn social i el llenguatge verbal és cabdal per entendre el concepte *artístic*. Mercè Vilar (2004) relaciona la transmissió de la música amb tot un seguit de manifestacions socials (valors, creences, costums...) paral·leles i interrelacionades amb la mateixa música.

Pel fet que l'estudiant de música, a més del llenguatge verbal, utilitza el llenguatge musical per comunicar-se i interaccionar, caldrà tenir-lo en compte bé analitzant com el discurs verbal afecta el canvi en el discurs musical o bé a l'inrevés, com el canvi en el discurs musical influeix en el verbal.

Hi ha nombrosos casos on es pot observar aquesta influència mútua; per exemple, el procés d'aprenentatge del llenguatge verbal. Papousek, a Deliège & Sloboda (1995) descriu com les mares i els nadons utilitzen un registre lingüístic per comunicar-se (*babytalk*) en el qual el component musical i expressiu és molt superior al semàntic. Aquest registre, a més de facilitar l'aprenentatge del llenguatge verbal, potencia el desenvolupament cognitiu en general, intensificant-li la capacitat de concentració, enriquint-li la imaginació, etc.

Per fer efectiu que l'aprenentatge de la música tingui una significació pràctica en el context social de l'alumnat, haurem d'aconseguir que pugui fer efectiu a l'aula el seu discurs verbal i musical. A més, hem d'aconseguir que el diàleg entre l'alumnat sigui interactiu i mitjançant el desenvolupament de les habilitats corresponents. Els aprenentatges a l'aula hauran de tenir una correlació amb les necessitats pràctiques del context musical del seu entorn social.

L'acord de la comunitat sobre la forma de referir-se i parlar de les experiències, del comportament, dels objectes, en un univers de llenguatge, constitueix la realitat d'aquesta comunitat. Tot existeix en el llenguatge. Així doncs, perquè assoleixin el coneixement haurem d'aconseguir que treballin en comunitats i que siguin capaços d'arribar a acords respecte a les experiències musicals que el professor projectarà. Amb aquest objectiu s'utilitzaran textos musicals i verbals, com també els llenguatges corresponents. En el cas del llenguatge musical, per utilitzar-lo amb finalitat discursiva, caldrà aprofundir en el coneixement del sistema de sons i signes i de la seva articulació per construir significats compartits mitjançant creacions musicals amb l'ajuda del col·lectiu.

El context és vital per als construccionistes, ja que el significat dels enunciats no és un fet que depengui directament d'una referència externa, sinó del mateix sistema discursiu en el qual s'insereix. Per tant, per provocar el discurs musical, es a dir, la creació, haurem de procurar un context adient, que haurà de ser veraç per al col·lectiu que hagi de produir el significat musical, perquè la immersió en el fet sigui productiva. Per procurar el bastiment en el procés de creació musical, haurem de dissenyar estratègies d'aprenentatge que estructurin la disposició dels torns de participació en aquests discurs compartit.

2.2. Aprentatge cooperatiu

Aprentatge individual o aprenentatge en grup

Quan ens plantejem la didàctica que hem d'emprar perquè l'alumnat aconseguixi l'aprenentatge desitjat, ens trobem amb dues possibilitats bàsiques. Segons Johnson, Johnson i Holubec (2004), l'alumnat pot interaccionar entre si individualment o en grup. Quan interacciona individualment, la didàctica s'orienta a:

- Fer-lo competir individualment entre si —per veure qui és el *millor*.
- Fer-lo treballar de manera individual per assolir un objectiu —sense tenir en compte els companys.

Quan interacciona en grup, la didàctica s'orienta a:

- Fer-lo treballar en grup amb un interès individual, sense que hi hagi un interès de grup —grups de pseudoaprenentatge i grups tradicionals.
- Fer-lo treballar en grup amb un gran interès en l'aprenentatge personal i en el dels altres —aprenentatge cooperatiu.

Decidir quin tipus d'interacció és preferible per al nostre alumnat és motiu d'una profunda reflexió i de debat. En aquest treball s'ha optat pel treball en grup i cooperatiu i, a més de tots els avantatges que aporta als alumnes (més motivació, un aprenentatge més significatiu, un increment de les habilitats socials, increment del desenvolupament cognitiu, etc.), s'ha tingut en compte que l'aprenentatge individual competitiu i per objectius està ja molt estès en tots els àmbits de l'ensenyament. L'alumnat experimentarà a l'aula diferents situacions en què funcionaran els diversos models d'interacció i haurà de ser capaç d'afrontar-los adequadament.

La construcció del coneixement musical s'aconseguirà potenciant, a través del treball de grup, l'assoliment progressiu de capacitats tant de tipus individual com col·lectiu. Amb aquesta finalitat s'intensificarà el procés de negociació, a partir de la informació musical rebuda en cada activitat, i s'abordaran holísticament proveint una experiència al més semblant possible al context real del fet musical concret. Com més fidel sigui l'experiència musical al context real, més vàlides i elaborades seran les eines psicològiques que vagin adquirint per afrontar experiències similars en un futur.

Per a l'aplicació de l'aprenentatge individual hem de posar als alumnes en situació de competència envers els seus companys, o indicar-los un objectiu d'aprenentatge. Emprar l'aprenentatge cooperatiu és més complex. No n'hi ha prou amb posar els alumnes en grups per treballar, ja que aquest tipus de didàctica necessita que el docent l'organitzi i la dirigeixi, i és fa necessari ensenyar, a més, habilitats socials.

Tutoria entre iguals, cooperació i col·laboració

Aquests tres termes s'utilitzen sovint amb el mateix significat i són motiu de confusió a l'hora d'organitzar les activitats a l'aula. Duran i Monereo (2001) proposen diferenciar aquestes tres dimensions de l'aprenentatge entre iguals, en forma de *continuum* a partir de la proposta de Damon i Phelps (1989), que fan una classificació en funció de les característiques dels membres, dels objectius i del tipus d'interacció. Per descriure el tipus d'interacció, utilitzen els conceptes d'igualtat i mutualitat.

Igualtat (*equality*) del paper dels membres de la interacció. Es tracta de veure si les relacions són simètriques (en igualtat) o asimètriques (diferència de funcions).

Mutualitat en la interacció (*interactive structure*): la connexió, la profunditat i la bidireccionalitat de les transaccions comunicatives. La mutualitat pot ser baixa o elevada.

En els quadres següents, hi trobareu un resum d'aquests tres tipus de didàctica:

Tutoria entre iguals		
Característiques dels membres	Relació entre dos alumnes que presenten diferent nivell d'habilitat	
Característiques dels objectius	S'enfronten a un tema específic	
Tipus d'interacció entre els membres	Igualtat	Baixa, ja que cada alumne té un paper diferent en funció de ser tutor o tutorat
	Mutualitat	Tot i que pot ser variable —depèn de la competència i de les habilitats instruccionals del tutor, així com de la receptivitat del tutorat—, en general serà baixa, ja que és una interacció dominada per l'alumne tutor

Cooperació		
Característiques dels membres	Relació establerta entre un grup d'alumnes amb habilitats heterogènies dins de marges de proximitat	
Característiques dels objectius	Se centren en l'adquisició i l'aplicació d'un coneixement	
Tipus d'interacció entre els membres	Igualtat	Els papers dels alumnes són relativament similars o bé tenen un nivell de responsabilitat equivalent. Per tant, es produeix una relació general de simetria, encara que en determinats moments hi hagi asimetries (relacions tutorials) que es van compensant
	Mutualitat	És mitjana i depèn de la competència entre equips, la distribució de responsabilitats o papers entre els membres i la recompensa extrínseca o intrínseca que rebin

Col·laboració		
Característiques dels membres	Relació entre dos o més alumnes amb habilitats similars	
Característiques dels objectius	Se centren en l'adquisició i l'aplicació d'un coneixement	
Tipus d'interacció entre els membres	Igualtat	És elevada, ja que els subjectes contribueixen en la interacció en un pla d'igualtat
	Mutualitat	És elevada, ja que els subjectes contribueixen en la interacció en un pla d'igualtat

En les classes de música del cas que analitzarem, la diversitat de capacitats que es posen en joc (oïda interna, afinació, motricitat, sincronia, creativitat, etc...) fan que dins dels grups hi hagin gran diversitat de perfils d'alumne amb habilitats heterogènies. Amb tot, hi ha una "certa" homogeneïtzació a partir del grau mitjà provocada per la tipologia de les proves d'accés, l'estabilitat dels alumnes als grups i el fet de que per a passar de curs solament es poden suspendre 2 assignatures. Per aquest motiu vaig decidir d'utilitzar preferentment estratègies d'aprenentatge cooperatiu.

Elements bàsics dels grups d'aprenentatge cooperatiu

Per evidenciar que s'ha donat un aprenentatge de tipus cooperatiu, prenc com a referència els cinc elements bàsics dels grups d'aprenentatge cooperatiu establerts per Johnson, Johnson i Holubec (1999), ja que s'han convertit en un clàssic de la literatura cooperativa:

- **Interdependència positiva.** El docent ha de proposar una tasca clara i un objectiu de grup perquè l'alumnat sàpiga que s'haurà d'enfonsar o sortir endavant en grup.
- **Responsabilitat individual i de grup.** El grup ha de tenir clars els seus objectius i ha de ser capaç d'avaluar el progrés pel que fa a l'assoliment d'objectius i els esforços individuals de cadascú.
- **Interacció estimuladora, preferentment cara a cara.** Els alumnes han de fer en grup una tasca en la qual cadascú promogui l'èxit dels altres. En promoure personalment l'aprenentatge dels altres, els membres del grup adquireixen un compromís personal entre si, com també amb els seus objectius comuns.
- **Aprenentatge d'habilitats i tècniques interpersonals i de grup imprescindibles.** Els membres del grup han de saber com dirigir, decidir, crear un clima de confiança, comunicar-se i afrontar els conflictes. S'han de sentir motivats per fer-ho. Com que la cooperació té relació amb el conflicte, els procediments i les tècniques requerides per afrontar els conflictes

constructivament són especialment importants per al bon funcionament dels grups d'aprenentatge.

- **Avaluació de grup.** Aquesta avaluació té lloc quan els membres del grup analitzen en quina mesura assoleixen les fites i mantenen relacions de treball eficaces. Els grups han de determinar quines actituds són positives o negatives, i prendre decisions sobre de quines conductes conservar o modificar.

2.3. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu

No és sorprenent que els alumnes estiguin *provocats* per les idees dels altres i que les diferents perspectives condueixin els membres del grup a considerar un nombre més gran d'alternatives. La relació cooperativa també proporciona un context per tenir presents i valorar les idees dels altres membres del grup en lloc d'ignorar-les (individualista) o d'intentar despuntar amb una de més bona (competidor). Tal com indiquen Johnson & Johnson (1997), hi ha nombrosos estudis (Bahn, 1964; Bolen i Torrance, 1972; Dunnerre, Campbell i Jaastad, 1963; Falk i Johnson, 1977; Peters i Torrance, 1972; Torrance, 1971, 1972, 1973; Triandis, Bass, Ewen i Mikesell, 1963) que refermen que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix el pensament crític augmentant el nombre d'idees, la qualitat de les idees, els sentiments d'estímul i plaer i l'originalitat de l'expressió en la resolució creativa de problemes. D'aquí la idoneïtat d'aquests mètodes per facilitar l'aprenentatge de la música.

Tot seguit presentaré, resumidament, els mètodes d'aprenentatge que em semblen més adequats per a l'ensenyament d'aprenentatge de la música —tot i que no tots són objecte d'aquest estudi—, ordenats del més senzill al més complex, d'acord amb la classificació utilitzada per Kaplan, P. i Stauffer, S. (1994).

TREBALLANT AMB COMPANYS

Les estratègies següents utilitzen parelles d'estudiants i són un bon camí per iniciar-se en empreses cooperatives.

Think-pair-share (pensar, aparellar-se i compartir)	<p>Aquesta estructura la va desenvolupar Lyman (1981), de la Universitat de Maryland. La seva dinàmica potencia la interacció, el debat i la participació de tots els membres del grup.</p> <p>Funciona bé per a tasques curtes i amb estudiants inexperts en lliçons d'aprenentatge cooperatiu, i són fàcils d'integrar dintre d'altres estructures a més llarg termini.</p> <p>Els passos que segueix són els següents:</p> <p>Els estudiants pensen individualment en la qüestió que planteja el professor.</p> <p>Després d'un temps limitat (d'uns segons a uns pocs minuts), cada estudiant s'aparella amb un altre per discutir i comparar les seves conclusions i idees individuals.</p> <p>Llavors comparteixen els seus pensaments amb la resta de la classe.</p> <p>Delimitar el temps per a cada pas i acordar senyals (un so o una senyal amb la mà) per prosseguir amb el pas següent ajuda a suavitzar els moviments del procés.</p>
--	---

	<p>Presenta els avantatges següents:</p> <p>És efectiu per a tots els nivells i totes les mides d'aula.</p> <p>Tots els estudiants incrementen el temps per pensar.</p> <p>Molts estudiants que generalment no encerten la resposta a una pregunta del professor poden assajar les respostes mentalment.</p> <p>Treballar amb un company abans d'exposar-ho a la resta de la classe proporciona més seguretat a l'alumnat.</p> <p>Com a resultat, més estudiants estan disposats a participar i la qualitat de les seves respostes és probable que millori.</p>
--	---

<p>Inside-outside cercle (dins i fora del cercle)</p>	<p>Aquesta estructura, una variació de l'estratègia en parelles, demana dos cercles concèntrics en què cada estudiant s'asseu mirant un company de l'altre cercle.</p> <p>Cada estudiant escolta la pregunta del professor i llavors treballa amb el company que té al davant per aconseguir una resposta.</p> <p>Després que la discussió del grup verifica la resposta correcta, el cercle exterior es mou una posició cap a la dreta, proveint a cada estudiant d'una nova parella per a la següent pregunta.</p> <p><i>Inside-outside cercle</i> funciona millor per a tasques per pensar que necessiten preguntes curtes. El benefici d'aquest format és que l'alumnat pot interaccionar amb una gran varietat de companys.</p>
--	--

GRUPS DE QUATRE

Guanyant experiència amb les estructures en parella descrites més amunt, els estudiants es preparen per treballar en grups cooperatius mes grans. Les següents estratègies demanen dues parelles o un grup de quatre.

<p>Think-pair-“squared”-share (pensar, aparellar-se, “elevat al quadrat” i compartir)</p>	<p>Aquesta estructura és un versió més complexa de <i>Pensar, aparellar-se i compartir</i>.</p> <p>Segons Kaplan i Stauffer (1994), s'utilitza en grups de 3-4 membres i es diferencia de l'anterior en que després del pas d'aparellar-se se n'afegeix un de nou, en el qual, a un senyal pactat, cada parella del grup es divideix i es combina amb una altra per formar-ne dos de noves. Les noves parelles intercanvien informació. Quan han acabat, els quatre estudiants es reuneixen per compartir la informació, de manera que qualsevol pugui ser responsable d'intercanviar-la amb la resta de la classe al pas final d'aquesta estratègia.</p> <p>L'avantatge principal consisteix en el fet que en augmentar la quantitat d'alumnes amb què es negocien els significats la resposta és fruit d'un consens més ampli i té més probabilitat de ser correcta.</p>
--	--

<p>Three-Step Interview (entrevista en tres passos)</p>	<p>L'entrevista en tres passos és una estratègia per a dues parelles en la qual cada estudiant té una oportunitat de desenvolupar habilitats per entrevistar. En efecte, és una bona idea precedir aquesta estratègia amb una lliçó sobre l'entrevista que hauria d'incloure el desenvolupament de preguntes per a l'entrevista.</p> <p>Després d'un període determinat per pensar sobre un problema o qüestió presentat a la classe, un estudiant de cada parella entrevista l'altre per aprendre sobre la resposta del company.</p> <p>Llavors, els estudiants intercanvien els seus papers.</p> <p>El tercer pas esdevé quan cada estudiant presenta a qui ha entrevistat una altra parella, i els diu el que ha après a partir de l'entrevista.</p> <p>Un avantatge d'aquesta estratègia és que facilita un <i>assaig</i> verbal a mesura que els estudiants passen torns i donen forma a les seves explicacions. També els dona als estudiants experiència en respondre diferents punts de vista.</p>
--	--

<p>Pairs check (Comprovació de parelles)</p>	<p>Aquesta estratègia, utilitzant un equip de dos parelles, és un bon vehicle per estructurar la finalització cooperativa d'un full de treball o d'una llista de preguntes o problemes. Permet a cada estudiant funcionar de dues maneres: individualment completant un problema o com un entrenador motivador.</p> <p>Els estudiants treballen en parelles per trobar la resposta a preguntes o problemes, alternant els seus papers de la manera següent:</p> <p>El primer estudiant de cada parella fa el primer problema amb el segon, actuant com a entrenador i afalagador.</p> <p>Llavors canvien els papers per al segon problema.</p> <p>Després d'entre dos i quatre problemes, la parella comprova si tenen les mateixes respostes que l'altra parella.</p> <p>Aquesta estratègia ofereix la possibilitat de practicar habilitats cooperatives addicionals. Si les parelles estan d'acord en les respostes, es proveeixen reforços positius les unes a les altres. Si no, estableixen un grup de discussió per arribar al consens.</p>
---	---

GRUPS DE QUATRE O MÉS

Les estratègies següents han estat dissenyades per a grups cooperatius que poden ser (encara que no estan obligats) més grans de quatre membres.

<p>Quatre destreses que permeten el debat en grup. El debat en 4 fases</p>	<p>Sharan i Sharan (1992) proposen aquesta estratègia amb la finalitat que l'alumnat adquireixi quatre destreses bàsiques per gestionar l'eficàcia del debat en els grups de treball (capacitat de concisió, d'escoltar, d'expressar els arguments dels companys i de fer que tot el grup participi). Consisteix en el procediment següent:</p> <p>El professor escull un tema de debat (per exemple, una de les preguntes de la taula d'autocorrecció) i els grups el posen a debat tal com es mostra a continuació:</p> <p><i>Etapa 1. Concisió:</i> els membres del grup dirigeixen un debat durant 5 minuts. Un dels estudiants (l'inspector) controla el temps, assegurant-se que cadascú parli solament durant 15 segons. Si ho aconsegueixen, passen a la fase següent.</p> <p><i>Etapa 2. Capacitat d'escoltar:</i> el debat es continua durant 5 minuts més. Un dels estudiants (l'inspector) controla el temps i deixa que cadascú parli un màxim de 15 segons. A més, cal que deixin una pausa de 3 segons entre cada intervenció. Si ho aconsegueixen, passen a la fase següent.</p> <p><i>Etapa 3. Expressió:</i> una tercera regla s'introdueix en el debat. Tots els que parlen han de resumir breument el que s'ha dit en la intervenció anterior. Si ho aconsegueixen, passen a la fase següent.</p> <p><i>Etapa 4. Tothom contribueix:</i> el debat continua i s'apliquen totes les regles anteriors, amb la regla addicional que ningú que hagi parlat pot intervenir una segona vegada fins que tota la resta hagin intervingut almenys una vegada.</p>
<p>Circle of Knowledge (cercle de coneixement)</p>	<p>El cercle de coneixement és una estructura similar a la taula rodona, però requereix que un estudiant registri les respostes del grup en lloc de passar un tros de paper entre els membres.</p> <p>Els estudiants de cada grup s'asseuen en un cercle, responen per torns, i el registrador escriu un sumari de cada resposta. El concepte de <i>rodejar</i> s'emfasitza a mesura que els grups intercanvien les seves respostes per torns, un a un.</p> <p>Quan s'acaba el temps, cada grup resumeix les seves troballes i informa de les respostes a la resta de la classe.</p>
<p>Numbered Heads Together (caps numerats junts)</p>	<p>Aquesta estratègia posa en tensió la interdependència positiva dels membres del grup.</p> <p>S'assigna un número a cada estudiant del grup.</p> <p>Es presenta la tasca que cal aprendre.</p> <p>Els estudiants s'entrenen els uns als altres sobre el material que han d'aprendre, de manera que qualsevol pugui representar el grup si el professor selecciona el seu número durant el temps de resposta.</p> <p>Aquesta estratègia funciona particularment bé per a tasques instruccionals, en les quals els estudiants investiguen molts ítems o facetes d'un problema.</p>

<p>Send a problem (enviar un problema)</p>	<p>Enviar un problema és una estructura particularment útil per resumir i repassar a l'acabament d'una unitat instruccional.</p> <p>Cada estudiant del grup escriu la revisió d'un problema o una pregunta a una targeta.</p> <p>El grup aconsegueix el consens en la resposta a la pregunta de cada membre, i escriu la resposta a la part posterior de la targeta.</p> <p>Cada grup de targetes s'envia a un altre grup, que intentarà respondre les preguntes.</p> <p>El grup receptor compara les seves respostes amb les de la part posterior de la targeta per veure si coincideixen.</p> <p>Si no coincideixen, s'escriuen les diferents respostes a les targetes com a alternativa.</p> <p>Els munts de targetes han de circular per diversos grups o retornar al grup original immediatament.</p> <p>Quan les cartes són retornades, els grups discuteixen les respostes alternatives, si algú està present.</p>
<p>Student Teams - Achievement Divisions (Equips d'Estudiants – divisions de consecució)</p>	<p>STAD (Slavin, 1990) està entre la més antiga i la més investigada estructura d'aprenentatge cooperatiu. Diversos estudis han mostrat la positiva influència de STAD en les relacions ètniques. STAD requereix que els equips o grups es mantinguin junts durant un temps substancial. S'utilitza per assajar i practicar, i té quatre components: ensenyança, estudi en equip, tornejos i reconeixement dels equips.</p> <p>Durant el segment <i>ensenyança</i> del STAD, el professor presenta el material que cal dominar per emetre respostes ràpides que s'utilitzaran per avaluar el funcionament individual.</p> <p>Els estudiants treballen junts durant l'<i>estudi en equip</i> per preparar-se per al concurs següent.</p> <p>Durant el segment de tornejos, es fa el concurs i els punts es guanyen comparant les puntuacions amb el seu funcionament passat.</p> <p>En el pas final, els grups són reconeguts d'acord amb el seu progrés acadèmic i d'acord amb el progrés en els objectius socials.</p>
<p>Teams-Games-Tournaments (equips, jocs, torneigs)</p>	<p>TGT és similar a STAD, però utilitza jocs (<i>tornejos</i>) en lloc de preguntes ràpides per avaluar el progrés individual.</p> <p>Els membres de l'equip estudien junts per assegurar que tots els membres coneixen el material</p> <p>Després de practicar, els membres de l'equip es divideixen per competir en taules de torneig amb membres d'altres equips que hagin manifestat un nivell similar de competència en els darrers funcionaments.</p> <p>Els estudiants guanyen punts per al seu grup basant-se en com de bé ho fan en les seves taules de tornejos.</p>

2.4. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu més complexos

El mètode d'aprenentatge cooperatiu utilitzat en el cas que es presenta en la part pràctica d'aquest treball ha estat el Grup d'Investigació. L'elecció d'aquesta estructura ha estat motivada, entre d'altres, per la idoneïtat que presenta a l'hora de dirigir les interaccions que segueixen el procés de creació i assimilació dels continguts projectats i per la destresa del grup en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu.

Slavin (1995:147-148) el defineix (Juntament amb puzzle i Co-op Co-op) com a «mètode d'especialització en l'activitat», perquè entén que està dissenyada perquè els alumnes adoptin papers específics per fer una activitat grupal general. Segons el mateix Slavin, «aquesta especialització en l'activitat resol el problema de la responsabilitat individual, ja que converteix cada alumne en responsable exclusiu de la seva pròpia aportació al grup».

Però segons el mateix autor, també tenen el perill que «els alumnes aprenguin solament sobre el subtema o la subtasca de la seva responsabilitat». Per evitar-ho, aquestes estructures inclouen procediments pels quals la informació individual es comparteix amb els companys de grup o amb tota la classe. Així, al Grup d'Investigació els equips preparen i gestionen la informació amb l'ajuda dels rols a través d'una planificació del treball negociada amb el professor i després fan un informe per al professor i per a tota la classe.

A banda, he combinat aquest mètode d'aprenentatge cooperatiu amb d'altres que no necessiten l'especialització en l'activitat (*Think-pair-share*; *Think-pair-squared-share*; els Guions Cooperatius i els Cercles de Qualitat) amb la finalitat de reforçar l'intercanvi, el consens i l'assimilació de tota la informació.

El Grup d'Investigació és una estratègia que utilitzo sovint durant el primer any de contacte amb aquesta metodologia. D'altres, com ara Puzzle 2 (que també descriuré per la idoneïtat per adaptar-la per a l'ensenyament d'aprenentatge de la música), les utilitzo amb grups més experimentats. En el cas objecte d'anàlisi, el grup és el primer curs que utilitza estratègies d'aprenentatge cooperatiu.

Grup d'investigació

Aquest mètode d'aprenentatge cooperatiu, tot i que el seu origen es remunta (Casal, S. 2002:161) a l'obra de John Dewey (1970) ha estat desenvolupat més recentment per Shlomo Sharan, Yael Sharan i Rachel Hertz-Lazarowitz (1992) a la Universitat de Tel Aviv (Israel). Amb el grup d'investigació, els alumnes formen els seus propis grups de 2 a 6 membres. La dinàmica d'aquesta estructura consisteix en el fet que els grups escullen temes de la unitat didàctica que tota la classe està estudiant, els divideixen en tasques individuals i desenvolupen les activitats necessàries per preparar informes de grup. Després, cada grup presenta les seves troballes en el si de l'aula.

És un pla d'organització general de l'aula segons el qual els alumnes treballen cooperativament, en grups petits, utilitzant qüestionaris, la discussió de grup i

gestionant la planificació dels seus projectes cooperatius que, alhora, estan lligats als objectius d'aprenentatge. La investigació en grup permet adoptar una actitud estratègica enfront l'aprenentatge (permet la regulació i el control de les activitats que l'alumne duu a terme durant l'aprenentatge), que implica la planificació de les activitats cognitives, el control del procés intel·lectual i l'avaluació dels resultats.

Per descriure les etapes del Grup d'Investigació i el paper del professor i dels estudiants en cada etapa, utilitzaré la taula següent:

ETAPES	PAPER DEL PROFESSOR	PAPER DELS ESTUDIANTS
1. La classe determina els subtemes i s'organitza en grups d'investigació	Director de les discussions exploratòries que determinen els subtemes; els ajuda a reconèixer els aspectes interessants del tema general	Generen preguntes d'interès, les ordenen per categories, s'afegeixen als grups d'investigació que més els interessin
2. Els grups planifiquen les seves investigacions: el que estudiaran i com s'hi enfrontaran	Ajuda els grups a formular els seus plans, a mantenir les normes de cooperació en grup, a trobar els recursos	Planifiquen què estudiaran, escullen els recursos, assignen papers i divideixen la tasca d'estudi entre ells
3. Els grups portaran a terme la investigació	Els ajuda amb les destreses d'estudi, a mantenir les normes de cooperació en grup	Busquen respostes a les seves preguntes, localitzen la informació de diferents fonts, integren i resumeixen les seves troballes
4. Els grups planifiquen les seves presentacions	Organitza els plans per a la presentació i els coordina amb el comitè de direcció	Determinen la idea principal de les seves troballes, planifiquen com transmetre-la a la classe
5. Els grups fan les seves presentacions	Coordina les presentacions, dirigeix les discussions sobre les reaccions enfront les exposicions	Presenten el seu treball
6. El professor i els alumnes avaluen la investigació en grup: individualment, en grups i amb tota la classe	Avalua l'adquisició de nova informació, el pensament de màxim nivell i el comportament cooperatiu	Matisen la percepció que tenen sobre la seva actuació com a investigadors i com a membres d'un grup

Taula 2: descripció de les etapes del Grup d'Investigació. Sharan i Sharan (2004:104)

Puzle 2

La *Jigsaw* o tècnica *Puzle* va ser dissenyada per Aronson i els seus col·laboradors l'any 1975 (Aronson *et al.*, 1975) i tal com citen Ovejero (1990) i Aronson,³ el mateix autor la va perfeccionar amb investigacions posterior (Aronson *et al.*, 1978; Aronson i Osherow, 1980; Aronson i Gonzalez, 1988; Aronson i Patnoe, 1997). Fa referència a les estratègies en què cada estudiant d'un equip només rep una part del material que s'ha d'aprendre, per a que cada estudiant hagi de confiar en els altres membres del seu equip (que li fan de tutors d'aprenentatge) per aprendre tot el material. Aquesta divisió del treball i les interaccions socials previstes en els grups de treball són les que proveeixen la interdependència positiva entre els membres del grup.

Slavin va dissenyar una variació d'aquest mètode (Slavin, 1986), anomenada *Puzle II*, que difereix de l'estratègia original en que:

- Tots els membres del grup tenen accés -llegeixen- el tema complet i no solament una part.
- Els estudiants continuen el seu treball com a part d'un grup (d'experts) en el qual tots els membres estan treballant alhora per adquirir mestratge en una sola qüestió d'un tema més ampli. Quan s'ha aconseguit, els estudiants tornen al seu grup inicial, amb la responsabilitat d'ensenyar els altres companys.
- Els estudiants, en lloc de rebre recompenses o notes individuals basades en els resultats de les seves experiències educatives, reben notes basades, en part, en les que obté el seu grup. Com en el Puzle original, tots els estudiants són avaluats en tots els aspectes del tema.

En els grups d'experts, les interaccions es defineixen pels papers que s'assignen les responsabilitats individuals. Les més comunes són la planificació, el debat i el consens.

Fases	Descripció
Llegint amb els membres del grup	Els alumnes treballen en grups heterogenis. La lectura es pot encomanar com a treball per a casa o bé es pot fer a l'inici de l'activitat. Tots els alumnes han de llegir l'activitat sencera i conèixer els temes que es tractaran. A cada membre del grup se li assigna un tema específic en el qual s'ha de centrar durant la lectura. L'assignació pot ser aleatòria, però és preferible que sigui predeterminada pel professor, amb la qual cosa s'assegurarà que en els grups d'experts hi haurà una barreja amb diferents nivells d'habilitat.
Discussió en grups d'experts	Després que tothom ha llegit els materials, els estudiants dels diferents equips que tenen el mateix tema específic es reuneixen en grups d'experts. És recomanable assignar un moderador de les discussions al grup per assegurar la participació. Un llistat amb punts importants per a la discussió o preguntes específiques promou que les discussions siguin

³ <http://aronson.socialpsychology.org>

	més productives. Els estudiants hauran d'emprar com a referència els seus escrits i apunts. Tots hauran de tenir apunts sobre els acords presos pel grup d'experts sobre cadascun dels punts. Els estudiants estan motivats per a ser experts, ja que seran responsables d'ensenyar aquesta informació als companys.
Informes per l'equip	Els estudiants retornen als seus grups inicials. Cada expert intercanvia la seva informació amb la resta de companys d'equip. Cal identificar com la informació passa als companys (uns 5 minuts per persona). És important que els estudiants sàpiguen que han de ser bons professors i bons oients, i que els seus informes han d'estar ben organitzats, ser concisos i fets a temps. Pot ajudar que facin preguntes als seus companys sobre els punts més importants.
Avaluació	Cada estudiant passa un test individualment. Els estudiants s'intercanviaran els papers per verificar les respostes o el professor les recollirà per avaluar-los. Tal com passa amb STAD, s'assignen puntuacions base a cada estudiant per afegir punts de millora a la puntuació d'equip. També es poden utilitzar altres mètodes per verificar l'aprenentatge, com ara informes escrits, orals o projectes. En aquest cas, tots els estudiants han de participar-hi.
Reconeixements per als equips	Certificats, diplomes, escrits, reconeixements públics o qualsevol altre tipus de premi tangible s'utilitzaran per reconèixer els equips que aconseguixin puntuacions molt elevades.

Taula 3: Activitats bàsiques de l'estructura Puzle 2 (Slavin, 1986)

Guions cooperatius

D'una manera similar a l'estratègia *aprenent junts (Learning together)*, desenvolupada per Johnson i Johnson (1987) i Johnson, Johnson i Smith (1991) a la Universitat de Minnesota, els alumnes del cas estudiat treballen en grups heterogenis i amb l'ajuda de fulls d'activitats, lliuren un sol treball (en aquest cas, una creació musical) i reben elogis reconeixements o valoracions sobre la base del treball de grup.

Per confeccionar aquests fulls d'activitats, s'ha agafat com a model l'estructura de guions anomenada MURDER (Dansereau *et al.*, 1979) tal com la descriuen Hernández i García (1997). Aquestes sigles representen les inicials (en anglès) de les estratègies utilitzades (mobilitzar, entendre, recordar, detallar, expandir, revisar) amb el propòsit de permetre que l'estudiant recordi i utilitzi la informació, compresa i apresada. En aquesta estructura, els alumnes, agrupats per parelles, es sotmeten a una interacció controlada pels guions on es pregunten i es corregeixen mútuament, fins que comproven que han après. El procés segueix els passos següents:

- **Mood (M):** Mobilitzar els coneixements. Tenir disposició i sentir-se amb ànim per fer la tasca.

- *Understand (U)*: Entendre quins són els requeriments de la tasca que cal fer.
- *Recall (R)*: Tractar de recordar la informació important o rellevant.
- *Detail (D)*: Detallar la informació que conté el material d'estudi.
- *Expand (E)*: Expandir o estendre les idees importants o rellevants.
- *Review (R)*: Revisar el procés i el producte del treball que s'ha fet.

Als anys 80, Donald Dansereau, de la Texas Christian University, va continuar desenvolupant guions cooperatius a *Cooperative Learning and Teaching Scripts*. Des d'aleshores, Dansereau i altres investigadors (per exemple: Hall, *et al.*, 1988; Patterson, Dansereau i Newborn, 1992; O'Donnell *et al.*, 1985) han conduït programes de recerca amb la finalitat d'avaluar les estratègies d'aprenentatge basades en aquesta tècnica. L'anomenen *aprenentatge cooperatiu basat en guions*. Les recerques (Hall, 2008) indiquen que els beneficis potencials d'aquesta estratègia són:

- Increment de l'adquisició del material de text amb relació als estudiants que ho fan aïlladament (Hall *et al.*, 1988).
- Potenciació de la metacognició (per exemple: la comprensió - supervisió i la detecció d'errors (Hall, Dansereau, O'Donnell i Skaggs, 1989).
- Generació d'un efecte positiu envers l'estudi amb relació als estudiants que ho fan aïlladament (O'Donnell, Dansereau, Hall i Rocklin, 1987).
- Millora de la comunicació oral i escrita (O'Donnell, Larson, Dansereau i Rocklin, 1985).

Els cercles de qualitat

Un altra estratègia de tipus cooperatiu que se serveix dels guions de classe per estructurar la interacció són el que hem anomenat *cercles de qualitat*. Està inspirada en els guions cooperatius i en els cercles de qualitat utilitzats en els programes de gestió de la qualitat total en el món empresarial (Peiró i González, 1993). Un dels aspectes més importants dels programes de gestió de la qualitat total és integrar en el procés de gestió de la qualitat els principis de l'aprenentatge organitzacional, de manera que el procés s'orienti a l'aprenentatge més que al control.

Els cercles de qualitat constitueixen tant un tipus de participació directa com un instrument dirigit a la millora de la qualitat dels processos i els mètodes organitzacionals.

En l'àmbit europeu, es va crear l'EFQM (*European Foundation for Quality management*), que va desenvolupar el model EFQM d'excel·lència. Aquest model permet que les organitzacions puguin autoavaluar les seves activitats i els resultats, comparant-los amb els principis d'excel·lència. La Diputació de Tarragona (a la qual està adscrit el Conservatori de Música de Tortosa) va escollir el model EFQM i el va implantar per millorar la seva organització. Fruit d'això, l'he aplicat i adaptat a les meves classes com a estratègia didàctica que té com a objectiu potenciar el metaaprenentatge entre l'alumnat.

L'EFQM consisteix en qüestionaris associats als guions on es resumeixen i es fa una llista dels principals problemes amb què habitualment es troben els alumnes quan treballen un contingut concret. En aquests qüestionaris, els grups han de reflectir els problemes amb què s'ha trobat cada membre dels grups quan ha aplicat aquest contingut en un exercici pràctic de creació musical. Amb aquestes dades es localitzen els problemes comuns, se centra l'atenció del grup sobre ells, es reflexiona conjuntament i se'ls busca una solució. Amb aquesta finalitat, els guions de classe dirigeixen la interacció pas a pas, com també ho fan diferents papers interrelacionats que s'associen a cada membre del grup per facilitar aquest procés. En el cas 1, els papers i les seves funcions són:

ROL	Funcions
Narrador	S'assegura que tothom compregui els nous conceptes i les noves estratègies Relaciona els nous aprenentatges amb els apresos anteriorment
Entrenador	Corregeix les errades de les explicacions o resums dels altres membres
Registrador	Pren nota de les decisions del grup i edita la memòria del treball

Taula 4: Funcions associades als rols per proveir interdependència positiva en la interacció

Així, per exemple, aquest papers aplicats sobre els guions (guió sessió 2 del cas 1) poden esdevenir en:

L'Entrenador:

En cas de dubte, decidirà si és o no una errada.

Donarà solució al per què de cada error de l'alumnat que no el vegi.

Si no li sap fer veure perquè és una errada, consultarà al professor.

El Narrador:

S'assegurarà que tothom compregui les errades que apareixen als corals.

S'assegurarà que tothom vegi a quina pregunta del qüestionari d'autocorrecció fa referència cada errada.

El Registrador:

Prendrà nota dels errors consensuats de tots els membres del grup.

Els transcriurà a unes taules en blanc que li facilitarà el professor indicant les dades següents:

- Si hem comprés que era un error a partir d'una explicació d'un company.
- Si hem comprés que era un error a partir d'una explicació de l'entrenador.
- Si hem comprés que era un error a partir d'una explicació del professor.

2.5. Didàctica dels continguts musicals

Quan el curs 2004-05 va començar aquest projecte d'introducció d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu en un grup pilot del Conservatori, el Pla d'estudis vigent era la LOGSE. El Pla d'estudis anterior (1966), després de 28 anys de persistència, estava completament assimilat per les dinàmiques dels centres i aquestes oferien gran resistència a qualsevol tipus d'innovació. Aquest Pla d'estudis, regulat pel Decret 2618/1966, de 10 de setembre, no estava vinculat als ensenyaments de règim general i tenia tots els nivells reglats. No hi havia cursos, sinó assignatures soltes que l'alumnat escollia seguint un itinerari determinat segons l'especialització o la titulació que volgués obtenir. En el cas del professorat d'instrument, la principal referència del professorat era l'anomenat *programa d'obres*, que consistia en col·leccions d'estudis i obres de diferents èpoques que definien els *nivells* instrumentals. En el cas del professorat d'assignatures col·lectives, la referència eren els llibres de lectura, també distribuïts per nivells en funció de la complexitat, i els manuals de teoria i harmonia.

Amb l'arribada de la LOGSE, l'any 1992, es modifica significativament l'estructura curricular dels ensenyaments musicals. Entre les transformacions més rellevants cal destacar:

- Les fonts del currículum seran les bases psicològica, pedagògica, epistemològica i sociològica.
- La decisió de no reglar⁴ els estudis de nivell elemental a Catalunya.
- El fet d'accedir als graus mitjà i superior mitjançant una prova d'accés.
- La inclusió de la música en els ensenyaments de règim general.
- Estructuració dels ensenyaments per cursos.
- L'establiment d'un paral·lelisme entre els cursos dels diferents nivells de l'escola i el conservatori i els cursos de primària, secundària i batxillerat produeix que l'edat mitjana de l'alumnat dels grups sigui la mateixa.

Com a resultat d'aquesta transformació, la majoria de centres es van escindir en dos, l'escola i el conservatori, que encara que tenien en comú aspectes com ara el professorat que impartia els estudis i l'espai físic on es donava, tenien problemàtiques totalment diferents (com a exemple il·lustratiu, diré que era com si els professors de secundària i batxillerat també donessin classes de primària).

Escola	Conservatori
Ensenyaments no reglats	Ensenyaments reglats
S'accedeix lliurement	S'accedeix amb una prova d'accés
No hi ha limitació de matrícula	Matrícula limitada a un grup de 15 o 30

⁴ El decret de nivell elemental solament serveix d'orientació curricular als centres. No hi ha exàmens ni titulacions. El centre pot estructurar el seu currículum lliurement en funció de les pròpies necessitats.

d'alumnes per curs ni de nombre de grups per curs	alumnes per curs en funció de l'autorització del Departament d'Educació
La distribució d'especialitats instrumentals per cursos és lliure	El percentatge d'especialitats instrumentals per curs està regulada pel mateix Decret que en regula l'accés
Ensenyaments que no pretenen la professionalització	Ensenyaments que pretenen la professionalització
No hi ha exàmens ni notes. Solament informes. El pas de curs i la continuïtat en els estudis és una decisió familiar	Hi ha exàmens i notes que condicionen el pas de curs i la continuïtat en els estudis
No hi ha assignatures optatives	Hi ha assignatures optatives que ajuden a definir el perfil de cada alumne
Els alumnes d'un mateix grup, en general, tenen la mateixa edat	L'edat no es té en compte en les proves d'accés. Els alumnes que treuen millors notes són els que accedeixen al curs. Hi ha grans diferències d'edat

Taula 5: Diferències entre Escola i Conservatori de Música segons el pla LOGSE (1992)

Tot i ser un Pla d'estudi molt ambiciós, la manca d'inversió en formació del professorat de les escoles de música i conservatoris, i l'herència del Pla d'estudis anterior (pla 66), deficitari en continguts de caràcter pedagògic, va donar com a resultat el desencís o el rebuig a la nova Llei per part del professorat de música. Sovint, el manteniment dels programes anteriors i la resistència enfront la innovació ha estat un mecanisme d'autodefensa enfront la desconeixença de com aplicar el nou currículum o la por o desconfiança envers la fiabilitat de les noves pràctiques educatives. Amb aquests antecedents, es fàcil d'entendre que hagin estat molt poques les escoles de música i els conservatoris que han encetat programes d'innovació educativa a les seves aules, gairebé no tenen contacte amb l'ESMuC⁵, i presenten una realitat encara molt llunyana comparat amb la vinculació a les universitats dels centres de primària i secundària.

El curs (2007-08) s'ha implantat en tots els nivells (a excepció de 6è de grau mitjà) un nou Pla d'estudis, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de Maig, (LOE) que a Catalunya està regulada pel Decret 25/2008, de 28 de gener —que substitueix el Decret 331/1994—, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau mitjà i se'n regula la prova d'accés. Aquest Decret recull els aspectes bàsics curriculars expressats en el Reial Decret 1577/2006, de 22 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de música regulats per la LOE.

En el pròleg, presenta com a novetat principal la reducció d'hores lectives en totes les especialitats, per compatibilitzar-les amb els estudis de règim general. Amb aquesta finalitat, s'elimina l'assignatura Harmonia dels primers quatre cursos de

⁵ Escola Superior de Música de Catalunya.

grau mitjà i se'n redueix l'horari en un hora en els dos darrers. Aquesta reducció es pretén compensar amb una implicació més gran del professorat d'instrument i amb la iniciació al desenvolupament de l'oïda harmònica en els cursos de Llenguatge Musical de grau elemental. Així, es planteja la necessitat d'impulsar «una renovació metodològica en l'ensenyament/aprenentatge de la pràctica instrumental» i «establint continguts transversals de diferents assignatures, amb la idea de conjugar comprensió i expressió, coneixement i realització, reforçar l'aplicació pràctica dels conceptes teòrics en benefici de versions més fonamentades de les obres interpretades, potenciar el treball de la memòria i la improvisació, i consolidar l'aprenentatge dels conceptes més teòrics».

Un altre canvi amb relació a l'anterior Pla d'estudis és l'establiment dels objectius d'aprenentatge en funció de l'assoliment de competències de dos tipus: generals i específiques (article 2 del Decret). Amb aquesta intenció, es redactarà la competència específica que es pretén assolir en cada cas, d'acord amb la formulació de les competències musicals proposada per Alsina (2007) i la seva relació amb els objectius d'aprenentatge.

Johnson, Johnson i Holubec (1999) argumenten que el fet d'utilitzar l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia a l'aula implica la necessitat d'ensenyar diferents pràctiques grupals i interpersonals que facilitin aquest tipus d'aprenentatge. Amb aquesta finalitat es diferenciaran, d'una banda, els objectius didàctics vinculats directament amb l'assignatura i, d'altra, objectius referents al desenvolupament de les pràctiques grupals i interpersonals necessàries per implementar l'aprenentatge cooperatiu en els dos casos.

Pel que fa a la programació de l'assignatura Harmonia, es diferencia l'harmonia clàssica de la moderna (associada a l'estudi del jazz). En la introducció, defineix les bases de la didàctica: l'anàlisi i la creació:

«A partir de l'anàlisi i la creació, o sigui, de la lectura i de l'escriptura com a activitats que es necessiten l'una de l'altra, l'estudi de l'harmonia tractarà d'una manera equilibrada tots els factors que conformen els continguts de l'assignatura.»

DOGC núm. 5060, de 31 de gener de 2008. Pàg. 8374

I també la funció de la teoria:

«La funció de la teoria en una assignatura d'aquest tipus ha de ser de base descriptiva. Considerant que l'alumnat ja ha assolit de manera intuïtiva les bases del llenguatge musical, la teoria fomentarà la reflexió i farà conscient tot el que, de manera inconscient, ja ha entès. La finalitat no és la mera transmissió de continguts, sinó contribuir a ajudar l'alumnat a construir la seva pròpia personalitat artística.»

DOGC núm. 5060, de 31 de gener de 2008. Pàg. 8374

Els objectius incideixen en els conceptes de llenguatge tonal i formal vinculats a un context històric, i es concreta que els mètodes d'estudi se centraran en la creació amb procediments bàsics de la música tonal i el desenvolupament de l'oïda interna. En canvi, els continguts no difereixen significativament dels del Pla d'estudis anterior.

Un altra novetat és l'associació dels criteris d'avaluació als mètodes d'estudi, que consisteix en un canvi de redactat dels mètodes plantejats en els objectius, però com a competència assolida en lloc de competències per assolir.

Si comparem aquest Decret amb el Reial Decret 1577/2006, que fixa els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de música regulats per la LOE, coincideix en la importància de l'anàlisi i la creació com a bases de la didàctica. Així, en els dos casos, tant la creació musical com l'anàlisi seran eixos clau en el disseny dels guions de les activitats d'ensenyament aprenentatge i la creació serà utilitzada com a estratègia predominant per a l'adquisició del coneixement musical (Anta: 2007). Amb tot, podem observar canvis significatius (per omissió) amb aquest Reial Decret. Els principals fan referència a:

- La importància de l'observació de la morfologia i la sintaxi en l'anàlisi i l'articulació del llenguatge musical:

«La Armonía se ocupa por un lado, y dentro de una consideración morfológica, de lo que se produce en un mismo instante temporal; por otro, dentro de lo sintáctico, de su relación con lo que antecede y con lo que le sigue: su función en el contexto de que forma parte.»

BOE núm. 18, de 20 de gener de 2007. Pàg. 2858

- La importància d'observar una doble visió, sincrònica i diacrònica, en l'estudi de l'harmonia:

«(..) por un lado, considerando que el sistema tonal posee unas estructuras cerradas en sí mismas, que precisamente son estudiables y analizables por la permanencia que conlleva el que dichas estructuras estén estrechamente conectadas a un estilo perfectamente definido; por otro lado, no se debe perder de vista en el estudio de la Armonía que cada estilo ocupa su lugar en el devenir diacrónico del lenguaje musical de Occidente, y que en sus elementos morfológicos y su sintaxis están presentes elementos y procedimientos de su propio pasado y, en forma latente, las consecuencias de su propia evolución.»

BOE núm. 18, de 20 de gener de 2007. Pàg. 2858

Els criteris d'avaluació (BOE núm. 18, de 20 de gener de 2007. Pàg. 2859) són molt més nombrosos i no estan associats als mètodes d'estudi dels objectius que cal assolir. Per cada criteri d'avaluació, hi ha una explicació detallada de les capacitats i habilitats que es pretén assolir.

Tipologies associades a diferents situacions d'aprenentatge de la música

Torrado i Pozo (2006) analitzen com els professors de música de conservatoris professionals conceben l'aprenentatge de l'alumnat i la relació entre aquestes concepcions i la seva pràctica docent.

Segons aquests autors, aquestes concepcions es diferencien les unes de les altres per la manera com interpreten els resultats, és a dir, què s'aprèn; els processos mitjançant els quals s'aprèn, i les condicions que afavoreixen la posada en marxa d'aquests processos.

Concretament, centren la seva anàlisi en l'ensenyança instrumental, i defineixen tres tipologies associades a diferents situacions d'aprenentatge: teoria directa, concepció interpretativa i teoria constructivista.

	Teoria Directa	Teoria Interpretativa	Teoria Constructiva
Definició de continguts i objectius	Transmissió d'informació Monòleg	Transmissió d'informació Diàleg aparent	Avaluació de coneixements previs i codificació d'aquests Veritable diàleg
Activitats d'aprenentatge	Les decisions les pren el professor	Les decisions les pren el professor	Les decisions les pren l'aprenent
Avaluació	S'avalua el resultat	S'avaluen les accions o processos externs que poden fer variar els resultats	S'avaluen les decisions de l'aprenent. Els processos mentals que guien les accions que poden variar els resultats

Taula 6: Classificació de les tipologies associades a diferents situacions d'ensenyament aprenentatge instrumental de la música, segons la teoria directa, la concepció interpretativa i la teoria constructivista. (Torrado i Pozo: 2006)

Per a aquests autors, una concepció constructivista de l'ensenyament de la música requeriria activar, estimular i desenvolupar a través de la reflexió els processos mentals que permetran a l'alumnat regular i controlar els procediments motors que facin factible una millor interpretació de la partitura.

En definir els trets que identifiquen les estratègies didàctiques d'una ensenyança de tipus constructivista i com s'identificarà cadascun, aquests autors tenen en compte els **coneixements previs**, que són el principi o motor des del qual es construeix tot l'aprenentatge.

En aquest sentit, el professor no només tindrà en compte els coneixements previs de l'alumne, sinó que organitzarà activitats amb l'objectiu d'activar aquests coneixements i fer que l'alumne hi reflexioni. Es parteix d'una representació compartida sobre la qual es fa una reflexió conjunta, guiada pel professor. Les tasques s'adeqüen a les capacitats i coneixements de l'alumne.

Aquesta visió constructivista també té en compte **la motivació**, entesa com un procés mitjançant el qual el professor ha d'ajudar l'alumne a generar i reconstruir les seves pròpies metes, fent-lo assumir una responsabilitat progressiva en l'aprenentatge. El professor motiva l'alumne a partir de l'establiment de metes conjuntes, definides en objectius concrets i compartits. És l'apropament a aquestes metes, definides a partir d'allò que l'alumne ja sap fer, el que guia els esforços per aprendre.

Es fomenta la valoració positiva i la definició de tasques que afavoreixin les expectatives d'èxit en el alumne, com també l'esforç per millorar i apropar-se a aquest èxit. Sembla, per tant, que es dona més pes a la motivació intrínseca que a la merament extrínseca. No es tracta que el professor afalagui l'alumne o el valori positivament, sinó que fomenti la valoració pròpia.

Així mateix, l'**organització de l'ensenyança** preveu l'organització de l'ensenyament a partir del mateix alumne, estimulant, sobre la base dels coneixements previs, la seva reflexió sobre les accions pròpies i promovent una regulació interna metacognitiva de les accions.

L'ensenyança segueix una seqüència d'objectius clarament definida en funció de la construcció de coneixements i capacitats en l'alumne, de manera que en canviar d'obra, els objectius i la continuïtat en l'aprenentatge es mantenen.

Els problemes que sorgeixen *on line* en una activitat didàctica no suposen necessàriament la reorganització d'aquesta activitat, que forma part d'un pla més general.

Pel que fa a les **estratègies didàctiques**, es basen en activitats guiades per la necessitat de promoure en l'alumne processos de reflexió i regulació sobre la pràctica personal. Els objectius de les activitats es defineixen conjuntament abans de dur-les a terme. El professor intenta guiar i fins i tot modelar la presa de decisions per part de l'alumne, fent-li assumir responsabilitats i guiant la seva atenció.

Es dosifica millor la informació nova i es focalitza més l'atenció de l'alumne amb la finalitat de que aquest sigui capaç d'aprendre a percebre i controlar per si mateix la seva pròpia activitat motora i cognitiva.

Aquesta tipologia també considera **la millora de l'ensenyança mitjançant la formació**. El bon professor serà aquell que organitzi l'ensenyament des dels coneixements previs i capacitats de l'alumne, promovent els seus processos de reflexió, per la qual cosa es necessita un coneixement ampli i una adaptació a les característiques de cada alumne.

El professor millora la seva docència ampliant els coneixements mitjançant una formació que abasta, a més de l'ampliació o millora dels continguts musicals de la seva assignatura, continguts relacionats amb la didàctica en general o de la música en particular.

Aquests cinc trets em serviran per observar si les estratègies didàctiques emprades en el cas segueixen una concepció de l'ensenyança de tipus constructivista.

2.6. Aprentatge cooperatiu i ensenyament de la música

Kaplan i Stauffer (1994) argumenten que dels cinc elements que Johnson, Johnson i Holubec (1999) troben necessaris perquè es consideri que hi ha aprenentatge cooperatiu, n'hi ha tres ja estan presents en l'ensenyament aprenentatge de la música:

- La **interdependència positiva**: *nedar plegats* és una part vital a moltes classes i assajos, ja que fer música sovint és una experiència de grup (conjunt).
- La **responsabilitat individual i de grup**: els membres d'un grup (conjunt) són responsables de la seva part dins del tot.
- La **interacció cara a cara** (músic a músic): és necessària per al desenvolupament de la interpretació i la construcció de les habilitats de grup (per exemple, a l'assignatura Música de Cambra, el saber observar els companys i comunicar-se amb ells durant la interpretació). Així, la interacció tant

verbal com musical *música a música* —escoltant i responent— és la base dels assajos. Ho és també en la majoria de les activitats d'aprenentatge que intenten potenciar les habilitats musicals (afinació, pulsació interna, ritme, polirítmia, etc.) i en els processos de creació a temps real (improvisació) i escrit (composició).

Així doncs, segons aquest autor, entre els cinc elements bàsics perquè l'aprenentatge sigui cooperatiu, n'hi ha dos que no són habituals en l'aprenentatge de la música. Per tant, s'haurà de procurar que en els guions de les sessions i entre els objectius didàctics a assolir no hi falti l'especificació d'objectius socials per aconseguir **aprendre habilitats i tècniques interpersonals i de grup**. Molts educadors han lloat els beneficis socials de participar activament en agrupacions musicals. L'aprenentatge cooperatiu trasllada aquesta característica de la pràctica musical en grup al procés d'aprenentatge i ho fa mitjançant la utilització d'estratègies de treball en grup.

També s'ha de preveure l'especificació de procediments per al processament de grup per aconseguir l'**avaluació de grup**. Les classes de música als conservatoris, tradicionalment, han estat molt directives i centrades en la figura del professor en lloc de la de l'alumnat. Conseqüentment, l'avaluació dels resultats de l'aprenentatge sempre ha estat responsabilitat dels docents.

Amb tot, quan Kaplan i Stauffer es refereixen a l'aprenentatge musical, ho fan pensant en les classes d'instrument, tant les individuals com les col·lectives. No és pràctica comú que en les classes d'assignatures no instrumentals (en aquest cas la d'harmonia) l'alumnat interaccioni cara a cara, tingui objectius de grup i hi hagi interdependència positiva entre ells. Per tant, en el cas objecte d'estudi també s'haurà de provocar l'aparició d'aquests tres elements imprescindibles perquè hi hagi l'aprenentatge cooperatiu tot i que s'incidirà en els dos elements que no apareixen en cap tipus d'aprenentatge musical per certificar la validesa d'aquesta metodologia en totes les vessants.

3. Anàlisi de casos d'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament musical

3.1. Context de la recerca

La pretesa reducció horària que planteja el decret 25/2008 no s'ha aconseguit. L'horari que en Pla d'estudis anterior ocupaven l'Harmonia i la Història de la Música ara ha estat ocupat amb un increment d'assignatures de tipus instrumental. El canvi de Pla no ha servit per reduir l'horari (fins i tot hi ha cursos en què s'ha incrementat) ni fer-lo més compatible amb els ensenyaments de règim general. En realitat, el nou Pla ha suposat reduir el perfil d'alumne que produeixen els centres a alumnes intèrprets, menystenint la importància d'altres perfils musicals com la de l'alumne compositor.

Aquesta intenció educativa queda reflectida en el redactat de la introducció del Decret. Tot i que es reconeix la importància i la complementarietat d'aquests perfils artístics diversos i la necessitat que n'hi hagi de tots, s'obvia completament la potenciació d'aquest perfil i centra el discurs en la importància del perfil de l'intèrpret.

«L'art de comunicar-se en el llenguatge dels sons precisa de la participació de diferents perfils artístics, cadascun d'ells actuant d'acord amb la seva pròpia funció. La inspiració estimula la sensibilitat del compositor i el condueix envers la creació d'un text musical. Perquè aquest text sigui comunicat al públic, és necessària la participació d'algú que en faci una lectura, i el materialitzi sonorament i expressivament: l'intèrpret.»

DOGC núm. 5060, de 31 de gener de 2008. Pàg. 83333

A més, elimina l'assignatura optativa Ampliació d'Harmonia, que en el Pla d'estudis anterior servia perquè els alumnes interessats en la creació s'introduïssin en altres llenguatges musicals diferents del tonal. Tampoc han adoptat l'opció de la majoria de les comunitats autònomes, d'oferir l'assignatura Fonaments de Composició per donar una formació diferenciada durant els dos darrers cursos als alumnes amb perfils artístics més propers a la creació que no pas a la interpretació.

La pretesa implicació del professorat d'instrument per poder compensar la retallada horària de les assignatures lligades a la creació exposada al pròleg del decret ha quedat en el simple fet d'incloure un apartat de Creació i Interpretació en els objectius d'Instrument, on s'han d'«aplicar els coneixements musicals i tècnics per a la creació i improvisació amb el propi instrument». A banda de la manca d'horari per treballar aquests continguts, i del fet que no tots els professors d'instrument estan capacitats per fer front a la docència d'aquests continguts, la diferència entre instruments monòdics i polifònics és un escull insalvable que provoca diferències formatives i potencia el perfil interpretatiu en el cas dels monòdics.

Molts dels continguts que es treballaven a l'assignatura Harmonia, amb el nou Pla d'estudis han estat traspassats a la de Llenguatge Musical, que no ha augmentat en horari lectiu i, per tant, ha quedat amb un currículum més sobrecarregat del que estava.

El claustre de professors del conservatori de Tortosa, preocupat perquè aquests canvis en el Pla d'estudis afecten la preparació dels alumnes i pensant que no podran assolir els continguts necessaris per afrontar les proves d'accés a l'Escola Superior de Música i cursar-la amb garanties, va decidir retallar en un hora l'horari de Llenguatge Musical dels cursos 3er i 4rt (amb el conseqüent perjudici a aquesta assignatura) i, en el seu lloc, donar l'assignatura Harmonia i crear una assignatura optativa a 5è i 6è per ampliar l'horari d'Harmonia en 1 hora.

Segons la meua opinió, aquesta decisió del Claustre, tot i que és un intent del professorat per donar solució a una situació irregular que perjudica la formació integral de l'alumnat dels centres, no deixa de ser un pedaç que intenta donar solucions a un Pla d'estudis mal dissenyat.

Amb tot, com en la resta de centres d'ensenyament musical, la gran majoria dels professors del Claustre de l'Escola i Conservatori de Música de Tortosa són professors d'instrument, i la seva preocupació principal és que no es perjudiqui la formació dels alumnes amb el perfil d'instrumentista. Una de les conseqüències ha estat la decisió unívoca de l'equip directiu del centre d'eliminar com a assignatura optativa Ampliació d'Harmonia, clarament vinculada al perfil de composició, en favor d'altres que complementen el perfil d'intèrpret. Novament, tal com passava amb el Pla d'estudis de l'any 1966, el perfil d'alumne compositor desapareix de les escoles i els conservatoris de Catalunya i es torna a assignar la seva formació, en exclusiva, a les escoles superiors de música.

Tots aquests canvis provocats pel canvi en el currículum incideixen directament en l'assignatura on s'han planificat el cas objecte d'anàlisi, la d'Harmonia, i coincideix que va ser l'assignatura escollida per iniciar el canvi metodològic envers l'aprenentatge cooperatiu. Quan aquest canvi es va iniciar el curs 2004-05, no va ser fruit de cap experiència educativa sobre didàctica propera a la realitat educativa de les escoles i els conservatoris de música. La idea d'innovar va sorgir d'una profunda reflexió sobre la pràctica, motivada principalment pels comentaris que reiteradament sorgien a les juntes d'avaluació sobre la manca de compromís envers l'aprenentatge, els mals hàbits d'estudi, l'angoixa provocada per la competitivitat, la manca d'iniciativa per a l'autoaprenentatge i la desmotivació dels alumnes. El canvi metodològic pretenia aportar una didàctica, concretament, l'aprenentatge cooperatiu, que en lloc de fer palesa aquesta problemàtica, l'afrontés i donés solucions. Per tant, a més d'afrontar els problemes que originàriament va provocar el canvi, també ho haurà de fer respecte als que es deriven del canvi curricular provocat per la LOE.

Aquesta experiència s'ha dut a terme en el Conservatori de Música de la Diputació de Tarragona a Tortosa. Els cas objecte de la recerca correspon a un grup de l'assignatura col·lectiva Harmonia corresponent al tercer curs de grau professional (14-15 anys, Pla d'estudis LOE)

El grup de tercer curs de grau mitjà no ha tingut cap tipus de contacte amb l'aprenentatge cooperatiu, i és el primer curs que afronta la creació musical mitjançant un llenguatge estilísticament vinculat a l'anomenada *harmonia clàssica*.

Durant el curs han treballat la sonoritat coral, el control de la dissonància i la creació de corals amb estat fonamental en mode major i menor. En la creació de corals segueix els preceptes de l'anomenat *stile antico* associat a l'Escola Romana, inspirada en l'obra de Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-94), en especial per la *Missa del papa Marcelo*. L'escola Romana es caracteritza per la sobrietat i el *decorum*, i vol reflectir en el seu estil l'esperit de la contrareforma. La seva intenció estilística és separar-se de l'estil propi de la música profana de l'època, que és de tipus madrigalista i simultània. Servirà com a model de l'*stile antico*, que serà utilitzat per a la música amb text sagrat durant els segles XVII, XVIII i XIX.

L'*stile antico* es caracteritza per les línies melòdiques equilibrades (frases molt regulars, pràcticament en graus conjunts ascendents i descendents), sense intervals melòdics més grans de la 5a. Totes les dissonàncies de l'*stile antico* són preparades i resoltes, introduïdes per una nota que ve mantinguda de l'acord anterior; aquestes dissonàncies solen estar en notes de pas. S'utilitza l'alternança entre contrapunt imitatiu i llenguatge vertical, la construcció de frases musicals sempre diferents que tenen elements comuns i es van encadenant i un alt percentatge de progressions amb els graus IV-V-I. Apareix també, en l'*stile antico*, una certa polaritat tonal en les frases, i la música està al servei del text, mai el text al servei de la música. És un estil molt diatònic, amb pocs cromatismes.

En el cas objecte d'estudi treballaran la modulació com a procés gradual de canvi de to i diferenciaran i utilitzaran la modulació diatònica i la cromàtica. Aquest continguts corresponen als següents del Decret 25/2008:

Núm. 4) Sistema tonal: el mode, la funció tonal, d'interval, processos de construcció i confirmació de la tonalitat, i modulació.

Núm. 15) La modulació com a procés de canvi de sistema i/o centre. Modulació a les tonalitats veïnes. Ampliació de la tonalitat. Introducció a les modulacions a tonalitats més llunyanes i a les modulacions per enharmonia.

3.2. Canvis de to amb modulació a través del grup d'investigació

3.2.1 La intervenció

El context: grup-classe, assignatura.

El grup classe està format per 9 alumnes, (6 noies i 3 nois) en edats compreses entre els 14-15 anys distribuïts en tres grups de tres alumnes. Majoritàriament, provenen de la mateixa escola i fa 7 anys que estudien en el centre. Els instruments que estudien (per grups) són:

- Grup A: clarinet, violí, viola.
- Grup B: violí, violoncel, piano.
- Grup C: oboè, flauta, guitarra.

L'assignatura en la qual s'emmarca la recerca és la d'Harmonia. Els continguts de tot el curs s'han agrupat al voltant de les següents unitats didàctiques:

1. El control de la sonoritat coral.
2. L'estat fonamental dels acords.
3. El mode menor.
4. Modulacions a tonalitats veïnes.

El grup escollit per al cas objecte d'estudi fins a aquest curs no havia experimentat amb estratègies d'aprenentatge cooperatiu. Durant les 25 sessions precedents a aquesta, han fet pràctiques grupals i intergrupals vinculades a la utilització de determinades estructures de tipus cooperatiu. Així, han emprat els guions cooperatius com a base de totes les sessions; han treballat per millorar la negociació del significats mitjançant l'estratègia del *debat en 4 fases*; han aplicat diferents estratègies cooperatives simples que no necessiten de l'especialització en l'activitat com son *Think-pair-share* i *Think-pair-squared-share*; han experimentat amb la gestió de la organització mitjançant els rols; han realitzat un projecte d'investigació en grup vinculat a la UD1 al voltant de l'anàlisi del control de la sonoritat d'una obra per a cor (del compositor del Renaixement Jacob Arcadelt), que utilitza solament acords en estat fonamental i que ha servit d'introducció a la UD2, i un altre projecte de composició d'un coral a 4 veus per finalitzar la UD2, en el qual han experimentat amb l'estratègia dels *cercles de qualitat* sota la meua tutela. La UD3 s'ha abordat superficialment per tal d'ajustar-la al temps disponible. Per compensar-ho, a la UD4 s'han inclòs tasques de reforç d'aquesta UD. En aquesta UD4 hi haurà afegida la motivació de poder presentar la composició resultant al concurs de composició del centre que se celebra una vegada s'han acabat les classes.

Com que aquesta era la darrera UD del curs, els alumnes van decidir confeccionar els grups d'acord amb la prerrogativa de treballar en grup amb qui no s'hi havia treballat anteriorment al llarg del curs.

Objectius didàctics, metodologia i temporalització

Objectius didàctics

Es pretén que un grup d'alumnes de 3r de grau professional de Conservatori (14-15 anys, 4rt ESO) assoleixi, dins l'assignatura Harmonia, la competència següent:

«Reconèixer i diferenciar mitjançant l'anàlisi o l'audició un canvi de to a tonalitats veïnes assolit amb o sense procés moduladori amb la finalitat d'utilitzar aquest procés per aprofundir en la interpretació d'un obra o per a utilitzar-lo en les pròpies creacions.»

Objectius Didàctics que ens plantejem per a assolir aquesta competència:

Objectius d'harmonia (OH)

1. OH1: Identificar a través de l'anàlisi de partitura i l'audició els canvis de to existents en una obra musical de tipus tonal i els processos modulants existents.
2. OH2: Utilitzar en treballs escrits, com exercicis i petites composicions, la modulació a tonalitats veïnes mitjançant la modulació diatònica i la cromàtica.

Objectius referents al desenvolupament de pràctiques grupals e interpersonals (OPG)

1. OPG1: Utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup.
2. OPG2: Potenciar l'autonomia d'aprenentatge dels grups.

Metodologia

El Grup d'Investigació

El mètode escollit per a aquesta unitat didàctica ha estat el Grup d'Investigació. Aquesta estructura proposada per Sharan i Sharan (2004: 86-105) l'he adaptat per a aconseguir que tant el llenguatge verbal com el musical (en forma de produccions artístiques) estiguin presents durant tot el procés i siguin els eixos vertebradors de la didàctica.

L'adaptació ha estat:

ETAPES		
1. La classe determina els subtemes i s'organitza en grups d'investigació		
PASOS	1. Presentar un problema general. 2. Planificació cooperativa de tota la classe.	1. Es fa la presentació de la unitat didàctica "La modulació". Es descriuen els objectius que es pretenen assolir, tants els de l'assignatura com de les pràctiques grupals i interpersonals que es treballaran. S'explicita les característiques de la creació musical que han de presentar al finalitzar les 5 sessions. (Introducció)

	<p>3. Ordenar les preguntes en subtemes.</p> <p>4. Formar grups segons l'interès.</p>	<p>2. S'utilitza una obra prèviament treballada per a avaluar els coneixements sobre modulacions que tenen. S'estructura mitjançant guions cooperatius i una planificació inicial d'aquests en 5 sessions. Se'ls demana quines preguntes es fan per detectar-les. (activitat 2, sessió1)</p> <p>3. Se'ls fa veure com les preguntes poden actuar com a indicadors dels canvis de to i per diferenciar els tipus de modulacions (cromàtica i diatònica). (activitats 2 i 3, sessió1)</p> <p>4. S'estableixen rols (també rotatius) entre els membres de cada grup tal com proposen Johnson, Johnson i Smith (1991: 63) per promoure la interdependència positiva. (activitat 1, sessió1)</p>
PAPER DEL PROFESSOR	Presentar un problema general a la classe (la modulació). Estimular l'interès de la classe per la investigació del problema.	La pròpia creació musical actua com estímul dels grups.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Generen preguntes d'interès; les ordenen en categories; s'afegeixen als grups d'investigació que més els interessin.	Els alumnes van decidir a inici de curs que els membres dels grups anirien rotant perquè tothom pogués anar en tothom.

2. Els grups planifiquen les seves investigacions: el que estudiaran i com s'hi enfrontaran.

PAPER DEL PROFESSOR	Ajuda als grups a formular els seus plans; els ajuda a mantenir les normes de cooperació en grup, els ajuda a trobar els recursos.	Tal com proposa Sharan (2004:90-91), es lliuren als grups fixes de treball que ajudaran a estructurar la planificació dels grups, tant de la interacció (guions, rols) com de la tasca (tasques setmanals i planificació de les sessions). També se'ls faciliten fixes amb els continguts conceptuals de la unitat per a que els puguin consultar.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Planifiquen que estudiar; escullen els recursos, assignen papers i divideixen la tasca d'estudi entre ells.	Els alumnes tenen la opció de escollir rols, repartir tasques i de modificar les planificacions a mesura que el projecte avança.

3. Els grups portaran a terme la investigació.

PASOS	<p>1. Localitzar la informació.</p> <p>2. Organitzar e interpretar la informació.</p> <p>3. Integar les troballes.</p>	<p>1. Cadascun dels membres del grup ha afrontar la creació d'un coral modulant. Les fonts d'informació són les fixes amb els continguts conceptuals i els seus companys de grup.</p> <p>2. Mitjançant la tècnica "cercles de qualitat" i la seva combinació amb els rols establerts als grups, els seus membres s'organitzaran per verificar la validesa de la informació utilitzada en l'harmonització dels corals. També els ajudarà a centrar-se en aquelles preguntes dels qüestionaris on el grup manifesti més dubtes.</p> <p>3. S'utilitzaran les diferents propostes rítmiques per al text, melodies, harmonitzacions i modulacions de cadascun dels membres per realitzar una harmonització conjunta del grup.</p>
PAPER DEL PROFESSOR	Els ajuda amb les destreses d'estudi; continua ajudant a mantenir les normes de cooperació en grup.	Facilita eines als grups per a que aquests integrin més destreses de tipus cooperatiu en el seu funcionament amb l'ajuda dels guions, els cercles de qualitat, els rols i la planificació per que puguin resoldre els problemes plantejats (la modulació) necessaris per a la composició del coral.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Busquen respostes a les seves preguntes; localitzen la informació de diferents fonts; integren i resumeixen les seves troballes.	Busquen respostes a les seves preguntes; localitzen la informació de diferents fonts; integren i resumeixen les seves troballes; les apliquen a la composició del coral.

4. Els grups planifiquen les seves presentacions.

PASOS	<p>1. Identificar la idea principal.</p> <p>2. Presentar la idea principal.</p>	<p>1. Durant les diferents sessions, els grups han anat completant conjuntament la composició de cadascuna de les parts del coral modulant i identificant i resolent les llacunes de cadascun dels membres en l'estat fonamental, el mode menor i les modulacions diatònica i cromàtica.</p> <p>2. Per a la darrera sessió, preparen la interpretació de l'obra que han compost conjuntament i l'exposició detallada per als altres grups dels tipus de modulació que han emprat, on ho han fet i perquè.</p>
PAPER DEL PROFESSOR	Ajuda a gestionar les presentacions dels grups.	Organitza els plans per a la interpretació de l'obra i la presentació de com han resolt el problema de les modulacions i els coordina amb els grups.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Determinen la idea principal de les seves troballes, planifiquen com transmetre-la a la classe.	Planifiquen com transmetre a la classe les seves solucions a les modulacions. Planifiquen els assajos necessaris per a interpretar l'obra a la darrera sessió.

5. Els grups fan les seves presentacions.

PAPER DEL PROFESSOR	Coordina les presentacions, dirigeix les discussions sobre les reaccions enfront les exposicions.	Actua com a gestor de les presentacions. Facilita eines per a que els grups puguin avaluar amb criteri les presentacions dels seus companys i el debat al voltant aquestes.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Presenten el seu treball. Avaluen els dels companys.	Els grups interpreten les composicions de tots els grups. A més cadascun d'ells explica els tipus de modulació que han emprat, on ho han fet i perquè. Reflexionen sobre com ho han resolt els altres grups i les obres que han aconseguit compondre.

6. El professor i els alumnes avaluen la investigació en grup: individualment, en grups i amb tota la classe.		
PAPER DEL PROFESSOR	Avalua l'adquisició de nova informació, el pensament de nivell major i el comportament cooperatiu.	Avalua la destresa en la modulació manifestada mitjançant la composició dels corals, les preguntes que s'han plantejat per a realitzar-les i com han negociat i resolt en grup les dificultats plantejades.
PAPER DELS ESTUDIANTS	Matisen la percepció que tenen sobre la seva actuació com a investigadors i com a membres d'un grup.	Després de cada activitat reflexionen sobre com els ha sortit i s'autoavaluen. Després de cada sessió reflexionen sobre els objectius de la sessió, les pràctiques grupals treballades, l'eficàcia del grup i s'autoavaluen. A partir de les estadístiques resultants dels "cercles de qualitat" que reben cada sessió avaluen els seu aprenentatge i es centren en donar solució als seus dubtes. Després de les presentacions finals avaluen les composicions dels altres grups. Al finalitzar la 5a sessió reflexionen sobre la consecució dels objectius de la UD i s'autoavaluen. Els grups presenten les seves memòries.

Taula 7: Adaptació de l'estructura Grup d'Investigació a partir de Sharan i Sharan (2004)

Els motius per utilitzar el Grup d'Investigació com a mètode d'aprenentatge cooperatiu principal en aquesta UD han estat els següents:

Pel que fa als objectius didàctics d'harmonia:

- Potencia la participació de tots els membres dels grups.
- Els implica en el propi aprenentatge i en el dels companys.
- Potencia l'intercanvi d'informació i la resolució de problemes.
- Facilita la gestió de problemes amb moltes variables.
- Facilita la negocia de l'acord intersubjectiu (assolit amb la utilització dels llenguatges verbal i musical) necessari per a la composició de creacions musicals col·lectives.
- Facilita als alumnes un entorn on gaudeixen d'una certa autonomia de treball que afavoreix la creativitat.

Pel que fa als objectius didàctics referents a les pràctiques grupals i interpersonals:

- A l'igual que les altres estructures que utilitzaran (think-pair-share, guions cooperatius,...), és una estructura que han anat consolidant al llarg del curs.
- A la vegada, es capaç d'integrar amb gran eficàcia altres estructures cooperatives.
- Combina molt bé amb l'estratègia "cercles de qualitat". En aquest cas concret, s'ha anat un pas endavant. El fet de que siguin els propis alumnes els que han d'interpretar els resultats obtinguts a cada sessió d les taules d'autocorrecció enlloc de que ho faci el professor te l'objectiu de potenciar la seva autonomia de treball.

Les taules d'autocorrecció

En el cas de taules d'autocorrecció amb molts ítems (en el cas 1 eren 3 taules amb 13, 8 i 6 ítems respectivament) la utilització de l'estadística permet als membres de

cada grup centrar-se en aquells errors que sessió a sessió es repeteixen més sovint.

En aquest projecte es posarà en evidència si l'ajuda en bastida proporcionada pels cercles de qualitat és prou sòlida com per a incrementar l'autonomia de treball dels grups. Fins aquest projecte, a l'aula es seguia una dinàmica en la qual el professor feia les correccions de les creacions i els alumnes utilitzaven els cercles de qualitat per a comprendre on estava l'error i gestionar la seva comprensió. Per primera vegada els grups gestionaran la correcció de les seves creacions. Per a aconseguir-ho, les composicions aniran passant rotatòriament per tots els membres del grup, que revisaran el treball del seus companys. Mitjançant el debat es comunicarà el possible error i es buscarà la solució. Aquesta estratègia té com a finalitat tant proporcionar un aprenentatge significatiu com afavorir la negociació social del significat. Les experiències prèvies de cadascun dels membres del grup (tant pel que fa a la tècnica com a la creació musical) es posaran en comú per a facilitar un acord intersubjectiu (en el cas de la creativitat més que en el de la tècnica) mitjançant el debat.

El projecte de creació utilitzarà el text d'un escriptor de referència a les Terres de l'Ebre (Joan Cid i Mulet) en el qual a més es fa referència a un fet històric ocorregut en aquest context territorial. L'objectiu és doble, el descobriment del propi context social, cultural, històric i potenciar la implicació dels alumnes en els projectes de creació mitjançant la seva vinculació a aquest context.

Joan Cid i Mulet⁶ (Jesús, 1907 – Ciutat de Mèxic, 1982) va ser un home de lletres vocacional i un polític ferm i compromès amb els àmbits de la cultura i de l'ensenyament. Va conrear literàriament una gran varietat de gèneres: el drama, la poesia, la novel·la, la narrativa infantil, l'assaig, la historiografia literària, la historiografia esportiva, etc., i va tenir una participació molt activa en el camp de la premsa escrita i de la ràdio.

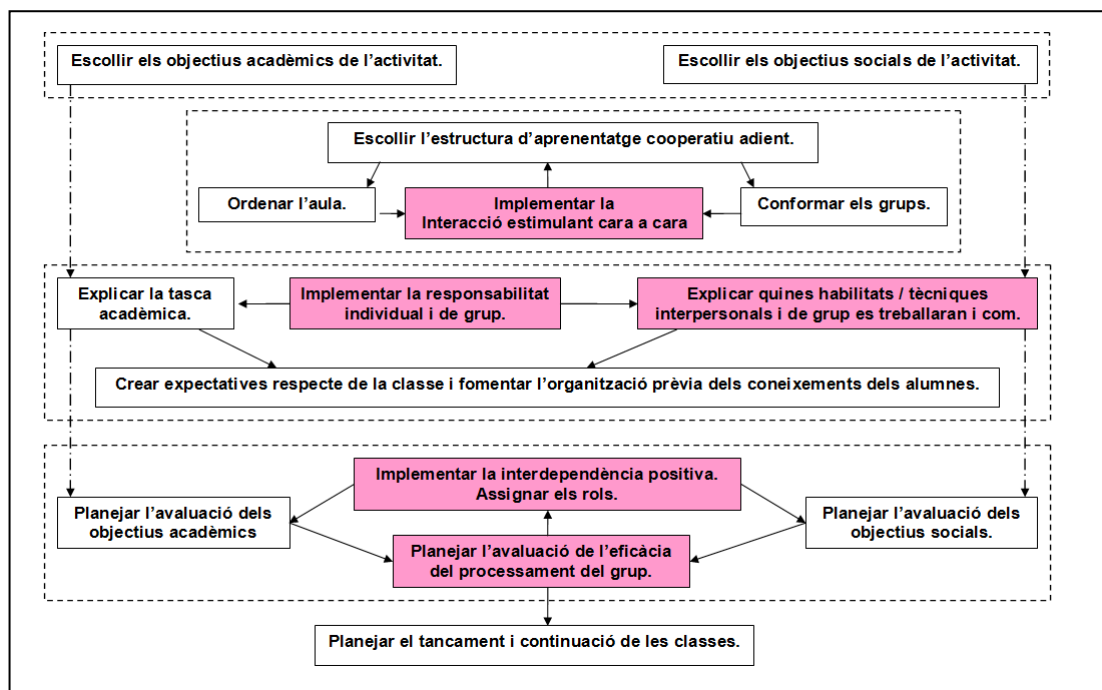
Altres canvis metodològics

A més de passar d'un ensenyament individualista centrat en la figura del professor a un altre de tipus cooperatiu centrat en els alumnes els canvis metodològics han estat:

1. Les estratègies didàctiques seguiran el model d'ensenyança de tipus constructivista identificat per Torrado i Pozo (2006):
 - a. El principi o motor des del que es construeix tot l'aprenentatge són els coneixements previs.
 - b. El professor ha d'ajudar a l'alumne a generar i reconstruir les seves pròpies metes, fent-lo assumir una responsabilitat progressiva en el seu propi aprenentatge.

⁶ Subirats, Emigdi. *La Catalanitat exiliada. Opinions de Joan Cid i Mulet*. Subirats, Emigdi (ed.) editat per l'EMD de Jesús (2006)

- c. L'ensenyament s'organitza des del propi alumne, estimulant, a partir dels coneixements previs, la seva reflexió sobre les pròpies accions i promovent una regulació interna, metacognitiva, d'aquestes.
 - d. Utilitza com a estratègies didàctiques activitats guiades per la necessitat de promoure en l'alumne processos de reflexió i regulació sobre la seva pròpia pràctica (com fan, per exemple, els cercles de qualitat).
2. S'han elaborat materials didàctics nous completament diferents dels emprats en l'anterior metodologia de caire individualista:
- a. Els continguts conceptuals de les unitats didàctiques estan recollits en apunts i enlloc de ser el referent central de la didàctica, la seva finalitat és servir de material de consulta o per l'ampliació de coneixements.
 - b. La interacció a l'aula està gestionada pels guions. En ells s'explicita i gestiona tota l'activitat de la sessió: objectius didàctics, descripció i temporització de les activitats, avaluació de resultats, etc.
 - c. Amb la finalitat d'assegurar que a les diferents sessions de cadascun dels casos estudiats estaven presents els cinc elements bàsics dels grups d'aprenentatge cooperatiu proposats per Johnson, Johnson i Holubec (1999) s'ha seguit la següent estructura para el disseny i elaboració dels guions de classe:



Taula 8: Estructura para el disseny i elaboració dels guions de classe elaborada a partir dels cinc elements bàsics dels grups d'aprenentatge cooperatiu proposats per Johnson, Johnson i Holubec (1999).

- d. amb el propòsit de permetre a l'estudiant recordar i utilitzar la informació compresa i apresada s'han implementat activitats didàctiques que utilitzen les estratègies proposades per Dansereau et altri (1979) en la estructura de

guions anomenada MURDER (mobilitzar, entendre, recordar, detallar, expandir, revisar).

3. La creació musical està sempre present. Els aprenentatges es duen a terme durant els processos de creació d'una obra musical i finalitzen quan aquesta obra està acabada i interpretada i els alumnes han reflexionat i avaluat les seves creacions i les dels companys.

«L'aprenentatge cooperatiu afavoreix el pensament crític augmentant el nombre d'idees, la qualitat de les idees, els sentiments d'estímul i plaer i l'originalitat de l'expressió en la resolució creativa de problemes.»

Johnson i Jonson (1997:54)

4. Com la música és una construcció social fortament arrelada a la cultura, les activitats de creació musical interaccionaran amb altres manifestacions artístiques del context socio-cultural propi del territori que compren les Terres de l'Ebre (poesia, escultura, pintura, teatre, arquitectura...) i amb el seu temps històric. També s'utilitzaran referents d'un àmbit més ampli (nacional o supranacional) per ampliar i dimensionar aquesta perspectiva cultural.
5. El debat estarà present en totes les activitats. Es buscarà la significació compartida. L'acord del grup sobre la forma de referir-se i parlar de les experiències, del comportament, dels objectes, en un univers de llenguatge, constitueix la realitat d'aquest grup. A partir de la interacció continuada que mantindran en els grups aniran construint conjuntament els significats relacionats amb els continguts d'aprenentatge que els facilitarà noves eines per a afrontar la creació musical.
6. Els continguts de l'assignatura s'aborden des de l'ampla perspectiva del llenguatge musical vinculat a un context històric concret, del procediment compositiu que li és propi i de les característiques d'estil que l'identifiquen. Per tant utilitzarem bibliografia especialitzada que tingui en compte aquestes premisses com són per exemple els tractats de Clemens Kühn (1987,1988).
7. Igualment, la programació i seqüenciació de continguts d'harmonia respectarà el temps històric. No podem comprendre com les diferents corrents musicals s'han originat i com han anat evolucionat fins a acabar convertint-se en unes altres de noves sinó és a través de l'evolució dels elements que les conformen. Per tant la programació reflectirà aquest procés històric enlloc d'organitzar-se al voltant d'una seqüenciació centrada en l'atomització i organització lògica dels continguts. En aquest cas la referència bibliogràfica principal serà el tractat d'harmonia del musicòleg Diether de la Motte (2004).

Temporalització

L'assignatura Harmonia té una càrrega lectiva d'una sessió d'una hora setmanal amb la qual cosa durant el curs es fan un total de 30 hores. Aquest cas es durà a terme durant les 5 darreres sessions del curs.

(Els canvis respecte a la planificació inicial estan indicats amb color roig o guixats.)

Setmana 1 (21-04-08)	
A classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentació del projecte: Objectiu, característiques, planificació del treball de les 5 sessions (per fer a classe i a casa). 2. Repartiment dels rols entre els membres dels grups, concreció de les funcions dels rols. 3. Presentació dels canvis de to i les modulacions de la 1a part d'un coral de Jacob Arcadelt. Explicació del procés modulant. 4. Avaluació inicial: Trobar els canvis de to (mitjançant l'audició i l'anàlisi) i descriure les modulacions de la 2a part del coral d'Arcadelt.
A casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composar un coral modulant a 4 veus adaptat al text de la 1a estrofa d'un poema de l'escriptor Joan Cid i Mulet.

Setmana 2 (28-04-08)	
A classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicació de qüestionaris d'autocorrecció per a l'estat fonamental, les modulacions i el mode menor a l'harmonització de la 1a estrofa.
A casa	<ol style="list-style-type: none"> 2. Revisió de l'harmonització de la 1a estrofa. 3. Adaptar l'harmonització de la 1a estrofa a la mètrica de la 2a.

Setmana 3 (05-05-08)	
A classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentació de canvis en l'harmonització de la 1a estrofa i adaptació de la 2a. 2. Aplicació de qüestionaris d'autocorrecció per a l'estat fonamental, les modulacions i el mode menor a l'harmonització de la 1a i 2a estrofa. 3. Escollir les que més us agraden i treballar-les en grup.
A casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisió (si cal) dels canvis de to i modulacions de la 1a estrofa. 2. Composar un coral modulant adaptat al text de la 3a estrofa d'un poema de Cid i Mulet. 3. Adaptar l'harmonització de la 3a estrofa a la mètrica de la 4a.

Setmana 4 (19-05-08)	
A classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicació de qüestionaris d'autocorrecció per a l'estat fonamental, les modulacions i el mode menor a l'harmonització de la 3a estrofa 2. Escollir els corals que més us agraden i aplicar les correccions oportunes. 3. Experimentació de les apoiatures 4-3 sobre els acords V i I de les cadences autèntiques.
A casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptar l'harmonització de la 1a estrofa a la mètrica de la 2a i de la 3a estrofa a la de la 4a. 2. Passar a net les partitures de la 3a i 4a estrofa. 3. Donar una còpia a tots els companys <u>el dia 23</u> a classe de llenguatge musical. 4. Assajar les parts individuals per a cantar el proper dia els 3 corals.

Setmana 5 (26-05-08)	
A classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tocar / cantar els corals de cada grup (assajar). 2. Interpretar en assemblea els corals. 3. Reconèixer auditivament les modulacions que han emprat i la seva tipologia. 4. Els grups avaluen els resultats de la feina dels altres grups. 5. Lliurar les memòries dels grups i les partitures al professor.

Recollida de dades

Instruments de recollida de dades

Durant les sessions es plantejaran diverses intervencions que permetran la recollida d'informació, amb aquesta finalitat utilitzarem els següents instruments de recollida de dades:

Taules d'observació QOH i QOPG

Segons la tipologia descrita per Swanwick (1991), a partir de l'espiral del desenvolupament musical proposada per ell mateix i Tillman (1987), aquest grup d'alumnes afronta el que ell anomena *mode idiomàtic*, caracteritzat per materials tècnicament desenvolupats i l'assimilació de recursos estilístics que resulten evidents en les seves obres. Swanwick, per avaluar la composició / improvisació a les proves del grau GSCE (Certificat General d'Educació Secundària), proposa adoptar com a criteris d'avaluació una classificació (basada en l'espiral) dividida en 7 graus, cadascun dels quals està descrit acuradament. La descripció del mode *idiomàtic*, que correspon al grau B, diu que «el domini tècnic està al servei de l'ajuda a la comunicació musical. L'atenció de l'oient es centra en relacions formals i en el caràcter expressiu, que es fonen en una afirmació musical viva, coherent i original feta amb compromís». Aquest interès per desenvolupar criteris musicals basats en la descripció del fet musical m'ha dut a intentar relacionar la competència a assolir en cada cas amb les capacitats necessàries per assolir-la.

Així, per a l'avaluació (inicial, formativa, sumativa) del grau d'assoliment dels objectius didàctics programats per adquirir la competència prevista, utilitzaré una descripció en 4 nivells de l'assoliment de les capacitats (de menys a més) que potenciaré en l'alumne per a la consecució d'aquests objectius didàctics.

Per exemple:

La descripció en 4 nivells del OH 2.1 "Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica" és la següent (ordenada de menys a més de dalt a baix) :

- | | |
|--|---|
| Escull correctament les tonalitats a les que modular. | - |
| Escull correctament on i quins acords pont utilitzar. | ⋮ |
| Introdueix amb criteri la cadença amb la nova dominant. | ▼ |
| Introdueix amb criteri les alteracions de la nova tonalitat. | + |

La descripció en 4 nivells del OPG 1.2: «Ser capaç d'utilitzar els rols per gestionar el treball del grup reduint la probabilitat de que alguns alumnes adoptin una actitud passiva, o be dominant, en el grup» és la següent (ordenada de menys a més de dalt a baix) :

- | | |
|---|---|
| El treball del grup no està ben gestionat. | - |
| Hi ha alumnes que dominen i altres adopten una actitud passiva. | ⋮ |
| Hi ha algun alumne que adopta una actitud passiva. | ▼ |
| Tothom al grup està actiu realitzant les tasques que te assignades pel seu rol. | + |

Aquestes taules d'observació em permetran avaluar els progressos que es vagin aconseguint en cada sessió en funció del nivell d'assoliment de les capacitats i poder centrar la meua atenció en les programades en cadascuna. A la vegada, també donen protagonisme a l'avaluació inicial, ja que és la referència per avaluar el mèrit dels progressos aconseguits en sessions posteriors. L'avaluació continuada sessió a sessió permet retroalimentar el procés i rectificar les activitats de sessions posteriors. També dóna una visió força exacta del resultat final de l'aprenentatge. [Com a annexos 1 i 2, s'adjunten les taules d'observació "QOH" i "QOPG".](#)

Capacitats que indicaran la consecució dels objectius d'harmonia (OH)

OH1.1: Ser capaç de detectar i descriure els canvis de to a tonalitats veïnes:

- 1.1.1 Mitjançant l'anàlisi de partitura.
- 1.1.2 Mitjançant l'audició.

OH1.2: Ser capaç de detectar i descriure les modulacions:

- 1.2.1 Mitjançant l'anàlisi de partitura.
- 1.2.2 Mitjançant l'audició.

OH2.1: Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica.

OH2.2: Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació cromàtica.

Capacitats que indicaran l'assimilació de les pràctiques grupals i interpersonals (OPG)

OPG1: Ser capaç d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup:

- 1.1 Implementant la interdependència positiva en el rol. Assignant a cada membre del grup rols interrelacionats i complementaris que especifiquin responsabilitats que el grup necessita per tal de completar conjuntament la tasca.
- 1.2 Reduint la probabilitat que alguns alumnes adoptin una actitud passiva, o bé dominant, en el grup.
- 1.3 Garantint que el grup utilitzi les tècniques de grup bàsiques i que tots els membres aprenguin les pràctiques requerides.

OPG2: Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:

Seguint un pla de treball que els permeti complir amb:

Les activitats previstes a cada sessió.

Les tasques setmanals previstes a la planificació del projecte.

Controlant el procés intel·lectual durant el desenvolupament de les activitats.

Amb l'ajut dels guions de classe.

Amb l'ajut de les taules d'autocorrecció.

Avaluant i reflexionant sobre els resultats obtinguts.

Mitjançant els qüestionaris inclosos en els guions.

Mitjançant els resultats proveïts pel cercle que qualitat a partir de l'observació continuada de les taules d'autocorrecció.

Qüestionaris d'autoavaluació dels objectius didàctics

Estaran inclosos als guions de les sessions i potenciaran que els alumnes reflexionin sobre el seu progrés en referència als OH i OPG després de cada activitat, de cada sessió i al finalitzar la unitat didàctica. [Com a annex 3, s'adjunten com a exemple els qüestionaris d'autoavaluació de la sessió quatre.](#)

Diari de les sessions

Serà on el professor prendrà nota de l'observació de cada sessió. Aquestes notes serviran de base per a la reflexió i la recollida de dades sobre el procés i les decisions que es van prenent a l'aula. Serà útil tant per dissenyar el guió que utilitzaran en la propera sessió els alumnes, com per rectificar o orientar l'actuació del professor. [Com a annex 4, s'adjunten els diaris de les sessions.](#)

Memòries dels grups

Les decisions preses a dintre els grups serviran per avaluar-los amb relació a la utilització dels rols (OPG1) i la seva autonomia de treball (OPG2), i per detectar possibles conflictes. També serviran per a que el professor es contextualitzi amb relació a com han anat donant solució tant als objectius d'Harmonia presents a les activitats com al procés de creació individual i col·lectiu. [Com a annex 5, s'adjunta la memòria del grup C.](#)

Creacions musicals dels grup

Seràn la referència per a l'avaluació sumativa de les destreses necessàries per a la creació grupal (**OH2**). El professor agafarà mostres de les creacions a diferents sessions per comprovar-ne l'evolució. [Com a annex 6, s'adjunten les mostres recollides a la sessió 2 \(grup B\) i com a annexos 7, 8 i 9 les creacions dels tres grups .](#)

Taules d'Excel fruit dels cercles de qualitat

Seràn la referència per a l'avaluació de la progressió en l'assoliment de les destreses necessàries per a la creació individual (**OH2**). [Com a annex 10 s'adjunta el guió de la sessió 3 com a exemple del treball sobre taules d'autocorrecció i la taula on el grup A va abocar els resultats de l'estat fonamental.](#)

Gravacions en DVD

Serviran al professor per a l'observació / anàlisi de les sessions a posteriori. Com a annex 10, s'adjunta la transcripció d'un fragment de conversa mantinguda entre dos alumnes del grup B durant la sessió 3a mentrestant treballen amb una taula d'autocorrecció.

Resultats obtinguts a través dels instruments de recollida de dades

Competència a assolir:

«Reconèixer i diferenciar mitjançant l'anàlisi o l'audició un canvi de to a tonalitats veïnes assolit amb o sense procés modulatori amb la finalitat d'utilitzar aquest procés per aprofundir en la interpretació d'un obra o per a utilitzar-lo en les pròpies creacions.»

1. Taules d'observació QOH i QOPG

Capacitats que indicaran la consecució dels objectius d'harmonia (OH)

- OH1.1: Ser capaç de detectar i descriure els canvis de to a tonalitats veïnes:

1.1.1. Mitjançant l'anàlisi de partitura

GRUP A, B i C	En l'avaluació inicial sobre la partitura de l'Ave Maria d'Allegri es va constatar que aquest objectiu ja l'havien assolit els tres grups; així ho han confirmat en sessions posteriors (3 i 4) aplicant aquest coneixement a les creacions dels companys, i en la darrera sessió fent-ho sobre la creació col·lectiva del grup i les de la resta de grups.
---------------	---

És normal que aquest objectiu ja estigués assolit, ja que s'havia treballat en la unitat didàctica 1. En aquesta unitat, els grups es van repartir les tasques d'anàlisi d'un coral modulant i van redactar conjuntament un article per a la revista del centre. En l'anàlisi havien de deduir els canvis de to, i ho van aconseguir fixant-se en els canvis d'alteracions i en les cadències.

1.1.2. Mitjançant l'audició

GRUP A	En l'avaluació inicial sobre l'audició de l'Ave Maria d'Allegri, es va constatar que eren capaços de detectar que hi havia canvi de to per les fórmules cadencials, però no el van saber descriure ni diferenciar-ne el tipus. El treball sobre les creacions pròpies i dels companys no va propiciar que en l'avaluació del darrer dia sobre les creacions dels companys s'observés cap progrés.
GRUP B	En l'avaluació inicial sobre l'audició de l'Ave Maria d'Allegri es va constatar que sabien detectar que hi havia canvi de to per les fórmules cadencials, i la tònica, però no el mode. El treball sobre les creacions pròpies i dels companys va propiciar que en l'avaluació del darrer dia sobre les creacions dels companys s'observés que reconeixien el mode en els canvis de to.
GRUP C	En l'avaluació inicial sobre l'audició de l'Ave Maria d'Allegri es va constatar que eren capaços de detectar que hi havia canvi de to per les fórmules cadencials, però no de descriure'l ni de diferenciar-ne el tipus. El treball sobre les creacions pròpies i dels companys va propiciar que en l'avaluació del darrer dia sobre les creacions dels companys s'observés que reconeixien la tònica en els canvis de to..

Aquest objectiu no l'han assolit tots els grups de la mateixa manera. El grup A no ha mostrat progrés, i el grup C ha progressat poc; en canvi, el grup B ha progressat

significativament. El motiu pot haver estat el fet que els alumnes han afrontat les tasques de casa, les creacions, de maneres diferents. El grup B estava més preocupat per com sonava el coral que composaven i, a més, mostraven destresa en tocar-los al piano; per tant, feien constantment activitats de tipus audioperceptiu, és a dir, el tocaven i comentaven els resultats.

Els alumnes del grup A no eren capaços de tocar els seus corals al piano; per tant, no reflexionaven a partir de l'audició més que quan el professor tocava els corals en acabar les sessions. En canvi, sí que van treballar a partir de l'audició la penúltima sessió, quan van utilitzar l'editor de partitures (Finale) per escoltar els corals. La utilització del Finale durant una sessió no va ser prou perquè aconseguissin l'objectiu de detectar els canvis de to mitjançant l'audició, però els va ajudar perquè el coral resultant sonés molt bé.

Els alumnes del grup C tampoc no eren capaços de tocar el coral al piano. Això, juntament amb el fet que l'alumna responsable d'editar el coral amb el Finale es va posar malalta i no va poder fer-ho, va provocar que no aconseguissin l'objectiu de detectar els canvis de to mitjançant l'audició i que controlessin poc el resultat sonor. El qüestionari d'observació del progrés en l'assoliment dels objectius va reflectir que hi havia una part dels alumnes que no reconeixien els modes de les tonalitats ni podien establir-ne la tònica. Aquests objectius els haurien d'haver assolit en cursos precedents. No es pot afrontar amb garanties la detecció i la descripció dels canvis de to a tonalitats veïnes sense aquestes capacitats prèvies.

- OH1.2: Ser capaç de detectar i descriure les modulacions:

1.1.3. Mitjançant l'anàlisi de partitura

GRUP A	En l'avaluació inicial sobre un fragment de la partitura de l'Ave Maria d'Allegri, després de l'exemple del professor, es va constatar que eren capaços de detectar acords característics (per les alteracions) de la nova tonalitat, els cromatismes i les cadències amb les noves dominants. El treball sobre les creacions pròpies i les dels companys va propiciar que en l'avaluació de la 3a sessió s'observés que ja eren capaços de detectar els acords pont, i en l'avaluació de la 4a sessió i la del darrer dia, sobre les creacions dels companys, s'observés que eren capaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació.
GRUP B	En l'avaluació inicial sobre un fragment de la partitura de l'Ave Maria d'Allegri, després de l'exemple del professor, es va constatar que eren capaços de detectar acords característics (per les alteracions) de la nova tonalitat, els cromatismes, les cadències amb les noves dominants i els acords pont. El treball sobre les creacions pròpies i les dels companys va propiciar que en l'avaluació de la 3a sessió s'observés que ja eren capaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació, i així es va confirmar en l'avaluació de la 4a sessió i la del darrer dia sobre les creacions dels companys.
GRUP C	En l'avaluació inicial sobre un fragment de la partitura de l'Ave Maria d'Allegri, després de l'exemple del professor, es va constatar que eren capaços de detectar acords característics (per les alteracions) de la nova tonalitat, els cromatismes i les cadències amb les noves dominants. El treball sobre les creacions pròpies i les dels companys va propiciar que en l'avaluació de la 3a sessió s'observés que ja eren capaços de detectar els acords pont, i en l'avaluació de la 4a sessió i la del darrer dia, sobre les creacions dels

	companys, s'observés que eren capaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació.
--	--

En la primera sessió, els tres grups van utilitzar els recursos apresos a la unitat didàctica 1 per detectar els canvis de to. Així, van detectar amb relativa facilitat els acords característics de la nova tonalitat (els van reconèixer per les noves alteracions), els cromatismes característics de la modulació cromàtica i les cadències amb les noves dominants. El grup B, a més, va ser capaç de detectar els acords pont. En la 3a sessió, els grups A i C van aconseguir detectar els acords pont, i el B, diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació. Els grups A i C van demostrar que eren capaços de fer aquest darrer procediment en la 4a sessió. Aquest objectiu l'han assolit els tres grups, que en la darrera sessió van demostrar aquesta capacitat detectant i descrivint les modulacions que hi havia a les creacions dels altres grups.

1.2.2 Mitjançant l'audició

GRUP A i C	En l'avaluació inicial sobre l'audició de l'Ave Maria d'Allegri es va constatar que eren incapaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació. El treball sobre les creacions pròpies i les dels companys va propiciar que, en l'avaluació del darrer dia sobre les creacions dels companys, s'observés que eren capaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació, que s'adonaven dels cromatismes i, en conseqüència, de les modulacions cromàtiques.
GRUP B	En l'avaluació inicial sobre l'audició de l'Ave Maria d'Allegri es va constatar que eren incapaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació. El treball sobre les creacions pròpies i les dels companys va propiciar que, en l'avaluació del darrer dia sobre les creacions dels companys, s'observés que eren capaços de diferenciar els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació, i de diferenciar si eren amb modulació diatònica o cromàtica.

Tal com observem al objectiu 1.1.4, no reconèixer els modes de les tonalitats, no poder establir-ne la tònica, no tenir destresa en tocar els corals al piano o no haver utilitzat els editors de partitures per escoltar-los van estar factors clau. Els grups que no tenien aquestes capacitats no van poder reconèixer els canvis de to fets amb modulació diatònica. El fet de reconèixer la modulació cromàtica va estar motivat pel reconeixement dels cromatismes característics d'aquest tipus de modulació.

- OH2.1: Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica:

GRUP A	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema. Els va costar molt fer l'autocorrecció de l'estat fonamental, motiu pel qual no van poder fer l'última activitat (la 3a), amb la qual havien d'avaluar com havien solucionat les modulacions. A la 3a sessió van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords pont calia utilitzar. A la 4a sessió van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords pont calia utilitzar. A la 5a sessió van introduir amb criteri la cadença amb la nova dominant, i van aconseguir introduir les alteracions de la nova tonalitat amb criteri.
--------	--

GRUP B	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema, i van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords pont calia utilitzar. A la 3a sessió van introduir amb criteri la cadència amb la nova dominant, i a la 4a i 5a sessions van aconseguir introduir les alteracions de la nova tonalitat amb criteri.
GRUP C	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema. Els va costar molt fer l'autocorrecció de l'estat fonamental, motiu pel qual no van poder fer l'última activitat (la 3a), per la qual havien d'avaluar com havien solucionat les modulacions. A la 3a sessió van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords pont calia utilitzar. A la 4 i 5a sessions van introduir amb criteri la cadència amb la nova dominant, però van cometre unes quantes errades introduint les alteracions de la nova tonalitat.

Els grups A i B van assolir aquesta capacitat. El grup C, l'únic que no va transcriure el coral amb l'editor de partitures ni tenia cap alumne capaç de tocar-lo al piano, va cometre errades en la introducció de les noves alteracions. Per tant, l'audició de les creacions va esdevenir un factor important en l'assoliment d'aquesta capacitat.

- OH2.2: Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació cromàtica:

GRUP A	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema. Els va costar molt fer l'autocorrecció de l'estat fonamental, motiu pel qual no van poder fer l'última activitat (la 3a), per la qual havien d'avaluar com havien solucionat les modulacions. A la 3a sessió van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords calia utilitzar per fer el cromatisme. A la 4a sessió van introduir amb criteri la cadència amb la nova dominant. A la 5a sessió van aconseguir introduir les alteracions de la nova tonalitat amb criteri.
GRUP B	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema, i van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords calia utilitzar per fer el cromatisme. A la 3a i 4a sessió van introduir amb criteri la cadència amb la nova dominant i a la 5a van aconseguir introduir les alteracions de la nova tonalitat amb criteri.
GRUP C	La primera sessió en què avaluàvem les modulacions era la 2a, a partir de l'harmonització de la 1a estrofa del poema. Els va costar molt fer l'autocorrecció de l'estat fonamental, motiu pel qual no van poder fer l'última activitat (la 3a) on havien d'avaluar com havien solucionat les modulacions. A la 3a i 4a sessions van escollir correctament les tonalitats que calia modular i on i quins acords calia utilitzar per fer el cromatisme. A la 5a sessió van introduir amb criteri la cadència amb la nova dominant, però van cometre errors en introduir les alteracions de la nova tonalitat.

Com en el cas de la modulació a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica, no transcriure el coral amb l'editor de partitures ni tenir cap alumne capaç de tocar-lo al piano va provocar que el grup C cometés errades en la introducció de les noves alteracions. Per tant, l'audició de les creacions també va esdevenir un factor important en l'assoliment d'aquesta capacitat. Els grups A i B van assolir aquesta capacitat.

Capacitats que indicaran l'assimilació de les pràctiques grupals i interpersonals (OPG)

- OPG1: Ser capaç d'utilitzar els rols per gestionar el treball del grup:

1.1. Implementant la interdependència positiva en el rol. Assignant a cada membre del grup papers interrelacionats i complementaris que especifiquin responsabilitats que el grup necessita per completar conjuntament la tasca

GRUP A, B i C	A la 2a sessió es van posar en funcionament els 3 rols. El més utilitzat va ser l'entrenador i, a la vegada, també el que va proveir la interdependència positiva als grups, ja que els ajudava a resoldre les activitats. En aquesta sessió, el procediment d'autoavaluació va ser més feixuc, ja que fins a aquesta UD la correcció dels treballs la feia el professor. A la 3a sessió va començar a tenir importància el rol de registrador, pel fet que van poder comparar l'evolució amb relació a l'avaluació de l'anterior sessió. A la 4a i 5a sessió, el rol del narrador va començar a destacar pel fet que, una vegada van tenir assumit el procediment, el van poder utilitzar amb més soltesa i van començar a fer-se evidents les mancances de cada membre del grup. Per tant, els tres rols van acabar proveint la interdependència positiva.
------------------	--

1.2. Reduint la probabilitat que alguns alumnes adoptin una actitud passiva, o bé dominant, en el grup

GRUP A, B i C	A totes les sessions, tothom va estar actiu fent les tasques que tenia assignades pel seu rol; ningú no va adoptar actituds passives ni dominants als grups.
------------------	--

1.3. Garantint que el grup utilitzi les tècniques de grup bàsiques i que tots els membres aprenguin les pràctiques requerides

GRUP A, B i C	Durant la 2a i 3a sessió, els membres dels grups van utilitzar les tècniques de grup bàsiques i, incipientment, les pràctiques requerides pels seus rols. Va ser en les dues darreres sessions (4a i 5a) que tots els rols es van activar completament.
------------------	---

El fet que els rols hagin necessitat diverses sessions per activar-se completament podria estar relacionat amb les etapes habituals en el desenvolupament d'una destresa descrites per Johnson, Johnson i Holubec (1999). Segons aquests autors, en un primer moment hi ha una utilització conscient, encara que maldestra, de la destresa. Després, es té una sensació de falsedat en posar-la en pràctica. En aquest punt l'alumne necessita el suport tant del docent com dels seus companys per superar l'etapa. A continuació, ve una utilització correcta però mecànica de la destresa. I, finalment, se n'aconsegueix una utilització automàtica i rutinària. Els alumnes han incorporat plenament la nova destresa als seus repertoris de conductes i la senten com una actitud natural.

- OPG2: Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:

2.1. Seguint un pla de treball que els permeti complir amb:

2.1.1. Les activitats previstes a cada sessió

GRUP B	Van completar totes les activitats previstes a les sessions, d'acord amb la planificació projectada pel professor. L'única activitat que no van completar va ser la de l'apoiatura 4-3 sobre els acords de dominant de la 4a sessió.
GRUP A i C	Van completar la majoria de les activitats previstes a les sessions, d'acord amb la planificació projectada pel professor. A la 2 sessió (la més feixuga) no van arribar a fer l'autoavaluació de les modulacions i el mode menor, i a la 4a, l'apoiatura 4-3 sobre els acords de dominant. El grup C no ha passat tota la partitura a net en el termini previst.

2.1.2. Les tasques setmanals previstes a la planificació del projecte

GRUP A	A la 2a sessió, dos membres del grup van complir amb les tasques setmanals, i un no (Marc). A la 3a sessió, dos membres del grup van complir amb les tasques setmanals, i Marc era el 1r dia que el portava. A la 4a i 5a sessió, tots els membres del grup van complir amb les tasques setmanals.
GRUP B	A la 2a, 3a i 4a sessió, dos membres del grup van complir amb les tasques setmanals, i un no ha vingut (Maria). A la 5a sessió, 2 membres del grup (Anna no va venir per malaltia) van complir amb les tasques setmanals.
GRUP C	A la 2a sessió, dos membres del grup van complir amb les tasques setmanals, i un, no (Sergi). A la 3a sessió, Pau no havia corregit encara l'anterior (ho volia fer a classe), Cristina es va deixar el coral i Sergi era el 1r dia que el portava. A la 4a sessió, tots els membres del grup van complir amb les tasques setmanals. A la 5a sessió, 2 membres del grup (Cristina no ha vingut per malaltia) van complir amb les tasques setmanals.

El grup que va ser més rigorós en el compliment de les tasques setmanals va ser el que va aconseguir un resultat més positiu en la creació, i a l'inrevés. Així, el coral més ben valorat va ser el del grup A, i el menys valorat, el del grup C. En el cas del grup B, un dels membres no va poder assistir a 4 de les 5 sessions, amb la qual cosa els companys es van haver de repartir les seves tasques. Amb dos membres, van aconseguir reduir els errors en el procés, però no van aconseguir el coral més creatiu.

2.2. Controlant el procés intel·lectual durant el desenvolupament de les activitats:

2.2.1 Amb l'ajuda dels guions de classe

GRUP A, B i C	Durant la 1a sessió, tots els grups van treure molt profit dels guions de classe per controlar-lo. Durant la 2a sessió, el grup B va treure molt profit i els grups A i C bastant. El motiu ha estat que la programació d'activitats era massa feixuga per a una sola sessió. A les sessions 3a, 4a i 5a els guions van ajudar molt.
---------------	--

2.2.2. Amb l'ajuda de les taules d'autocorrecció

GRUP A	A la 2a sessió van controlar el treball de dos alumnes (1 no l'ha fet) amb les taules d'autocorrecció. A la 3a i 4a sessió van controlar el treball dels tres alumnes amb les taules d'autocorrecció.
GRUP B	A totes les sessions van controlar el treball de dos alumnes (1 no ha vingut) amb les taules d'autocorrecció.
GRUP C	A la 2a sessió van controlar el treball dels tres alumnes amb les taules d'autocorrecció. A la 3a sessió van controlar el treball de un alumne (dos no l'han fet) amb les taules d'autocorrecció. A la 4a sessió van controlar el treball dels tres alumnes amb les taules d'autocorrecció.

Tal com va passar amb els rols, les taules d'autocorrecció van esdevenir, progressivament, cada vegada més profitoses. El motiu podria ser el mateix: que una destresa necessita de diferents etapes fins que s'assoleix. Els grups que van controlar més el treball del companys amb les taules d'autocorrecció van ser els que van aconseguir més bons resultats pel que fa a l'assoliment d'objectius (grup B) i resultat creatiu (grup A), i a l'inrevés.

2.3. Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:

2.3.1 Avaluant i reflexionant sobre els resultats obtinguts mitjançant els qüestionaris inclosos als guions

GRUPS A, B i C	Els qüestionaris de classe i les taules d'autocorrecció els van ajudar a avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts a totes les sessions.
----------------	--

2.3.2 Avaluant i reflexionant sobre els resultats obtinguts mitjançant els resultats proveïts pel cercle de qualitat a partir de l'observació continuada de les taules d'autocorrecció

GRUP A	A la 3a sessió van millorar resultats individualment amb les taules d'autocorrecció. A la 4a sessió van millorar resultats individualment i grupalment amb les taules d'autocorrecció.
GRUP B	A la 3a i 4a sessions van millorar resultats individualment i grupalment amb les taules d'autocorrecció.
GRUP C	A la 3a sessió van millorar resultats individualment amb les taules d'autocorrecció. A la 4a sessió van millorar resultats grupalment amb les taules d'autocorrecció.

Els tres grups van aconseguir millorar tant individualment com grupalment, utilitzant les taules d'autocorrecció per avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts. Els grups que van aconseguir millorar individualment i grupalment alhora, van ser els que van aconseguir més bons resultats quant a l'assoliment d'objectius. Així, el

grup B, que va ser el grup amb més bons resultats pel que fa a l'assoliment d'objectius, ho va aconseguir en les dues ocasions, i el grup A, que va ser el segon en aquest aspecte, ho va aconseguir en una ocasió.

2. Qüestionaris d'autoavaluació dels objectius didàctics

Els alumnes utilitzen els descriptors *gens-un poc-bastant-molt* i *no-un poc-bastant-sí* per autoavaluar-se. Quan el resultat és *sí*, en el redactat del meu resum no incloc aquest descriptor i ho escric com que l'ítem avaluat està assolit.

GRUP A

Sessió 1	OH	Alba	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat capaç d'identificar els canvis de to i les modulacions i es puntuava amb un 6.
		Marc	Absent per malaltia.
		Andrea	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat capaç d'identificar els canvis de to i les modulacions i puntuava els canvis de to amb un 6 i les modulacions amb un 8.
	OPG	Alba	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: gens passiva, bastant activa i bastant dominant. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, bastant a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Marc	Absent per malaltia.
		Andrea	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: gens passiva, bastant activa i bastant dominant. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
	Activitats	Alba	Ha entès <i>bastant</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>un poc</i> el de la modulació (OH1.2). Ha entès <i>bastant</i> l'objectiu de les activitats i les ha realitzat <i>un poc</i> bé.
		Marc	Absent per malaltia.
		Andrea	Ha entès <i>bastant</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>bastant</i> el de la modulació (OH1.2). Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 2	OH	Alba	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.
		Marc	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.
		Andrea	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.

	OPG	Alba	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.</p> <p>Puntua tots els rols (OPG 1.3) amb un 10. Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
		Marc	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar (és conscient que no ha utilitzat la de les modulacions) i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=7; Narrador=9; Registrador=9.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=9; Registrador=9.</p> <p>Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
		Andrea	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar (és conscient que no ha utilitzat la de les modulacions) i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.</p> <p>Puntua tots els rols (OPG 1.3) amb un 10. Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>un poc</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
	Activitats	Alba	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Marc	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Andrea	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 3	OH	Alba	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Marc	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i <i>bastant</i> el de solució d'errors.
		Andrea	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i <i>sí</i> el procés de solució d'errors.
	OPG	Alba	<p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.</p> <p>Puntua els rols dels companys (OPG 1.3) amb un 8. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>

		Marc	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=7; Narrador=9; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=9; Registrador=9. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Andrea	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=2; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=10; Narrador=10; Registrador=10.
	Activitats	Alba	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.
		Marc	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.
		Andrea	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 4	OH	Alba	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Marc	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>un poc</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i solució d'errors.
		Andrea	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
	OPG	Alba	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Puntua tots els rols (OPG 1.3) amb un 9. Tothom compleix amb les funcions associades al seus rols. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Marc	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=6; Narrador=9; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=9; Registrador=9. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). Els companys compleixen amb les funcions associades al seus rols i les puntua totes amb 9.

	Andrea	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador=9; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador=9; Registrador=9. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). Els companys compleixen amb les funcions associades al seus rols i les puntuatotes amb 9.
Activitats	Alba	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.
	Marc	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.
	Andrea	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 5	OH	Alba	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Marc	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i solució d'errors.
		Andrea	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i solució d'errors.
	OPG	Alba	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>un poc</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.
		Marc	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.
		Andrea	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>un poc</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>un poc</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.
	Activitats	Alba	Viabilitat d'interpretació dels corals: A= ;B=10;C=8. Adaptació del text a la mètrica: A= ;B=9;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A= ;B=10;C=10. Solucions a les modulacions: A= ;B=9;C=10. Ha completat <i>molt</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>molt</i> i ha reflexionat <i>bastant</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).
		Marc	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=7 ;B=8;C=8. Adaptació del text a la mètrica: A=8;B=7;C=8. Adequació de la música al missatge del text: A=8;B=8;C=7. Solucions a les modulacions: A=7;B=7;C=7. Ha completat <i>bastant</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>bastant</i> i ha reflexionat <i>bastant</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).

		Andrea	<p>Viabilitat d'interpretació dels corals: A= ;B=9;C=7. Adaptació del text a la mètrica: A= ;B=10;C=9. Adequació de la música al missatge del text: A= ;B=9;C=9. Solucions a les modulacions: A= ;B=9;C=7.</p> <p>Ha completat molt el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>molt</i> i ha reflexionat <i>molt</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).</p>
--	--	--------	---

A la primera sessió, els membres del grup van manifestar que eren força dominants. A les sessions 2 a 4, es van posar en funcionament els rols. Llavors, els membres del grup van manifestar que els rols els van ajudar *molt* perquè ningú estigui passiu o dominant i *bastant / molt* a la interdependència positiva. A la darrera sessió, els rols es van desactivar, i aleshores van manifestar que els rols havien ajudat *un poc / bastant* a l'establiment de la interdependència positiva i *un poc / bastant* perquè ningú fos passiu o dominant.

S'aprecia, en aquests resultats, que mentre els guions van promoure que els rols estiguessin actius, els alumnes van percebre una gran millora quant a l'augment d'interdependència positiva i la reducció d'actituds passives o dominants dintre dels grups. Un altra dada important és que a la darrera sessió, en què el guió ja no promovia l'activitat dels rols després de tres sessions de fer-ho, els alumnes van percebre que hi havia hagut una disminució de la seva efectivitat, però que hi havia hagut una notable millora amb relació a la primera sessió. Globalment, s'observa que la utilització dels rols va incidir *molt* en l'establiment de la interdependència positiva i el control d'actituds passives o dominants, mentre aquesta utilització estava condicionada pels guions, i *bastant* una vegada aquests rols, tot i no venir condicionats pel guió, s'havien treballat durant tres sessions.

Durant les quatre primeres sessions, els alumnes van percebre que els guions els havien ajudat *bastant* a ordenar el pensament i que els qüestionaris d'autoavaluació els havien fet reflexionar *bastant* sobre el que havien fet. A la darrera sessió, i una vegada finalitzat el projecte i assolits els objectius, van manifestar que els havien ajudat *bastant / molt*.

Marc va faltar a la primera sessió per malaltia. A la segona sessió va venir sense la feina feta i es va centrar en ajudar els companys a detectar errors sobre la utilització de l'estat fonamental en l'harmonització de la 1a estrofa. A la tercera sessió, es va posar al dia quant a feina i funcions del seu rol. La seva absència no va afectar significativament el grup.

En general, van manifestar haver entès *bastant / molt* l'objectiu de les activitats i haver-les fet *bastant / molt* bé.

GRUP B

Sessió 1	OH	Maria	Absent.
		Duna	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat capaç de d'identificar els canvis de to i les modulacions i puntua els canvis de to amb un 7 i les modulacions amb un 8.
		Anna	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat capaç de d'identificar els canvis de to i les modulacions i puntua els canvis de to amb un 8 i les modulacions amb un 8.
	OPG	Maria	Absent.
		Duna	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: <i>gens</i> passiva, <i>molt</i> activa i <i>gens</i> dominant. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Anna	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: <i>gens</i> passiva, <i>molt</i> activa i <i>gens</i> dominant. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
	Activitats	Maria	Absent.
		Duna	Ha entès <i>bastant</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>bastant</i> el de la modulació (OH1.2). Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.
		Anna	Ha entès <i>molt</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>bastant</i> el de la modulació (OH1.2). Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>bastant</i> el seu objectiu.

Sessió 2	OH	Maria	Absent.
		Duna	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, ha utilitzat els qüestionaris d'autocorrecció però amb poca eficiència.
		Anna	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, ha utilitzat els qüestionaris d'autocorrecció amb eficiència.
	OPG	Maria	Absent.
		Duna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors. Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador-Narrador= ; Registrador-Narrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=9; Registrador=?. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).

		Anna	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=? .</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=?.</p> <p>Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>	
		Activitats	Maria	Absent.
			Duna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
			Anna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 3	OH	Maria	Absent.
		Duna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i el procés de solució d'errors.
		Anna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i el procés de solució d'errors.
	OPG	Maria	Absent.
		Duna	<p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=?.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=?.</p> <p>Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
		Anna	<p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=?; Registrador-Narrador=9.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=?; Registrador-Narrador=9.</p> <p>Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
	Activitats	Maria	Absent.
		Duna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Anna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 4	OH	Maria	Absent.
		Duna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Anna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.

	OPG	Maria	Absent.
		Duna	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=?; Narrador=?; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=?; Registrador-Narrador=9. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). La companya compleix amb 2 les funcions associades al seu rol i les puntua amb 9; no compleix en remarcar les errades repetides 3 setmanes consecutivament.
		Anna	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=?. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador-Narrador=9; Registrador-Narrador=?. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). La companya compleix amb les funcions associades al seu rol (entrenadora) i la puntua amb 9.
	Activitats	Maria	Absent.
		Duna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Anna	Ha realitzat <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 5	OH	Maria	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Duna	Absent per malaltia.
		Anna	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
	OPG	Maria	Quant a l'OPG 1.1 i 1.2, no ha assumit cap rol concret, com no ha assistit a les darreres sessions, els ha descarregat en les seves companyes.
		Duna	Absent per malaltia.
		Anna	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant.
	Activitats	Maria	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=;C=7. Adaptació del text a la mètrica: A=10;B=;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A=10;B=;C=10. Solucions a les modulacions: A=10;B=;C=8. Ha completat <i>bastant</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>molt</i> i ha reflexionat <i>molt</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).
		Duna	Absent per malaltia.

		<p>Anna</p> <p>Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=;C=7. Adaptació del text a la mètrica: A=10;B=;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A=10;B=;C=10. Solucions a les modulacions: A=10;B=;C=8.</p> <p>Ha completat <i>molt</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>molt</i> i ha reflexionat <i>molt</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).</p>
--	--	---

En aquest cas, la interdependència entre els dos alumnes (un membre del grup va estar absent durant tot el projecte) va ser positiva i no hi va haver actituds passives ni dominants des del començament del projecte. Per tant, no es va poder observar la incidència real de la utilització dels rols sobre aquests aspectes.

Durant les dues primeres sessions, els alumnes van percebre que els guions els havien ajudat *molt* a ordenar el pensament, i que els qüestionaris d'autoavaluació els havien fet reflexionar *bastant* sobre el que havien fet. A partir de la tercera sessió, van manifestar que tant els guions com els qüestionaris d'autoavaluació els havien ajudat *molt*.

S'ha donat el cas que un dels membres del grup (Maria) no ha assistit a les 4 primeres sessions perquè ha estat fora de la ciutat durant aquest període. Per compensar la seva absència, els dos membres restants s'han repartit les funcions del narrador i li han encomanat a la Maria passar l'obra a Finale (processador de partitures). A la 5a sessió, Duna no ha assistit per malaltia; per poder fer la presentació amb garanties, Anna ha quedat amb Maria fora d'hores de classe. L'absència reiterada de Maria no va repercutir en l'assoliment dels objectius didàctics per part dels altres membres del grup, però sí en el fet que el resultat creatiu fos menys bo del que s'esperava.

En general, van manifestar haver entès *molt* l'objectiu de les activitats i haver-les realitzat *molt* bé.

GRUP C

Sessió 1	OH	Sergi	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat <i>bastant</i> capaç d'identificar els canvis de to i <i>bastant</i> les modulacions. Puntua els canvis de to i les modulacions amb un 7,5.
		Pau	Quant a l'OH 1.1 i 1.2, ha estat capaç d'identificar els canvis de to i <i>bastant</i> les modulacions. Puntua tant els canvis de to com les modulacions amb un 8.
		Cristina	Absent per malaltia.
	OPG	Sergi	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: <i>un poc</i> passiva, <i>un poc</i> activa i <i>un poc</i> dominant. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>un poc</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Pau	Quant a l'OPG 1.2, l'actitud pròpia i dels companys ha estat: <i>gens / un poc</i> passiva, <i>molt / bastant</i> activa i <i>un poc / gens</i> dominant. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
		Cristina	Absent per malaltia.
	Activitats	Sergi	Ha entès <i>bastant</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>bastant</i> el de la modulació (OH1.2). Ha fet <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Pau	Ha entès <i>molt</i> el procés de canvi de to (OH1.1) i <i>molt</i> el de la modulació (OH1.2). Ha fet <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Cristina	Absent per malaltia.

Sessió 2	OH	Sergi	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.
		Pau	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.
		Cristina	Quant a l'OH 2.1 i 2.2, no han utilitzat els seus qüestionaris d'autocorrecció.
	OPG	Sergi	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar (és conscient que no ha utilitzat la de les modulacions) i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i sí el de solució d'errors. Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=?; Registrador=8. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> perquè ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=7; Narrador=?; Registrador=8. Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).

	Pau	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar (és conscient que no ha utilitzat la de les modulacions) i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador=8; Registrador= .</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=7; Registrador= . Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
	Cristina	<p>Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental l'han ajudat a identificar (és conscient que no ha utilitzat la de les modulacions) i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.</p> <p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=8; Registrador=10.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=8; Registrador=10 . Ha completat <i>un poc</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>
Activitats	Sergi	Ha fet <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
	Pau	Ha fet <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
	Cristina	Ha fet <i>molt</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 3	OH	Sergi	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès <i>bastant</i> el procés de detecció i <i>bastant</i> el procés de solució d'errors.
		Pau	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i el procés de solució d'errors.
		Cristina	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental i modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i el procés de solució d'errors.
	OPG	Sergi	<p>Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador= ; Registrador=9.</p> <p>Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador= ; Registrador=9.</p> <p>Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).</p>

	Pau	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=8; Registrador= . Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador=8; Registrador=?. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).	
		Cristina	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=?; Narrador=8; Registrador=10. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=9; Registrador=10. Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1).
	Activitats	Sergi	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Pau	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Cristina	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.

Sessió 4	OH	Sergi	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Pau	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Cristina	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
	OPG	Sergi	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador= ; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=8; Narrador= ; Registrador=8. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>bastant</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació, <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). Els companys compleixen amb les funcions associades al seus rols i les puntuacions: entrenador 7 decidir sobre errades, 8 donar solucions als que no les veuen i 9 consultar al professor en cas de necessitat; registrador 8 remarcar les errades repetides en 3 sessions consecutives, 9 prendre nota dels errors consensuats i 10 transcriure resultats a taules de control.

	Pau	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador=9; Registrador= . Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador=9; Narrador=9; Registrador= . Ha completat <i>bastant</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>molt</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). Els companys compleixen amb les funcions associades al seus rols i les puntua amb 8 excepte les d'assegurar-se de que tots comprenien les errades i explicar-los el perquè de cada error que les puntua amb 7.	
		Cristina	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Els rols (OPG 1.3) contribueixen a la interdependència amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=8; Registrador=9. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>bastant</i> a que ningú estigui passiu o dominant. Els rols (OPG 1.3) contribueixen amb les puntuacions: Entrenador= ; Narrador=7; Registrador=9. Ha completat <i>molt</i> les activitats (OPG 2.1.1), el guió l'ha ajudat <i>molt</i> a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació <i>bastant</i> a reflexionar sobre el que ha fet (OPG 2.3.1). Els companys compleixen amb les funcions associades al seus rols i les puntua amb 9 al registrador i al narrador amb 7 la comprovació de repetició d'errors i assegurar-se de que tots comprenien les errades i amb 8 la comprovació de que tothom relaciona les errades amb les que indica el qüestionari.
	Activitats	Sergi	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
		Pau	Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.
Cristina		Ha realitzat <i>bastant</i> bé les activitats i ha entès <i>molt</i> el seu objectiu.	

Sessió 5	OH	Sergi	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat <i>bastant</i> a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Pau	Les taules d'autocorrecció de l'estat fonamental, modulacions (OH 2.1 i 2.2) l'han ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Ha entès el procés de detecció i solució d'errors.
		Cristina	Absent per malaltia.
	OPG	Sergi	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>bastant</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant.
		Pau	Quant a l'OPG 1.1, els rols han ajudat <i>molt</i> a la interdependència positiva. Quant a l'OPG 1.2, els rols han ajudat <i>molt</i> a que ningú estigui passiu o dominant.
		Cristina	Absent per malaltia.
	Activitats	Sergi	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=10;C=?. Adaptació del text a la mètrica: A=8;B=9;C=?. Adequació de la música al missatge del text: A=8;B=9;C=?. Solucions a les modulacions: A=10;B=10;C=?. Ha completat <i>molt</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>bastant</i> i ha reflexionat <i>bastant</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).

	Pau	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=7;B=9;C=?. Adaptació del text a la mètrica: A=9;B=9;C=?. Adequació de la música al missatge del text: A=8;B=9;C=?. Solucions a les modulacions: A=10;B=10;C=?. Ha completat <i>molt</i> el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2) l'han ajudat <i>molt</i> i ha reflexionat <i>bastant</i> sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).
	Cristina	Absent per malaltia.

Aquests resultats confirmen que, tal com va passar amb el grup A, els alumnes van percebre que la utilització dels rols va incidir molt en l'establiment de la interdependència positiva i el control d'actituds passives o dominants mentre aquesta utilització estava condicionada pels guions. També confirmen que, una vegada treballats aquests rols en diverses sessions, tot i que no estaven condicionats pel guió, ja havien establert una dinàmica positiva sobre la interdependència i les actituds passives o dominants.

En les dues primeres sessions, els alumnes van percebre que els guions els havien ajudat *bastant* a ordenar el pensament i que els qüestionaris d'autoavaluació els havien fet reflexionar *poc / bastant* sobre el que havien fet. A partir de la segona sessió, progressivament, es va incrementar en positiu la seva percepció de l'ajuda que els donaven tant els guions com els qüestionaris d'autoavaluació. Mirant els resultats dels tres grups en perspectiva podem dir que els alumnes van percebre que la utilització dels guions els va ajudar a ordenar el pensament, i els qüestionaris d'autoavaluació a reflexionar sobre el que havien fet. A més, aquesta percepció positiva millora a mesura que s'utilitzen en més sessions.

Cristina no va assistir a la primera sessió perquè estava malalta. Els companys de grup van decidir quedar amb ella un altre dia fora d'horari de classe per explicar-li el que havien fet a la primera sessió i planificar la feina. L'absència de Cristina (per malaltia) a la darrera sessió va trastocar els plans del grup, perquè era la responsable de transcriure informàticament el coral. Tot i que havien quedat fins a dues vegades fora d'hores de classe, només van poder assumir la transcripció manual de la primera estrofa. Les dues absències de Cristina van afectar diferentment el grup: en la primera, el grup va poder reaccionar bé, perquè estava ben organitzat i ho va poder compensar; en la segona van tenir poc temps per rectificar i, tot i que ho van intentar, no van poder assumir tota la feina de Cristina. El resultat va ser que la creació no s'havia treballat prou i va quedar poc polida.

En general, van manifestar haver entès *molt* l'objectiu de les activitats i haver-les realitzat *bastant / molt* bé.

3. Diari de les sessions (resums)

Sessió 1	Ha rutllat tot segons el que estava previst. Han finalitzat totes les activitats i l'actitud ha estat molt bona. Cal destacar que l'anàlisi grupal sobre partitura ha anat molt bé, que els ha sobtat la quantitat de material de la 1a sessió (es va repartir enquadrant a més del guió, el poema de Cid i Mulet, els continguts conceptuals de la UD i els qüestionaris de la darrera sessió) i el fet de reflexionar tant després de cada activitat i al finalitzar la sessió. Per últim, destacar també que alguns han vist una tasca molt difícil iniciar el coral.
-----------------	--

Sessió 2	L'actitud ha estat molt bona. La previsió no ha anat tan bé, solament han pogut realitzar 2/3 activitats. El motiu ha estat el canvi en la utilització dels qüestionaris d'autocorrecció. Com ara són ells els que fan la correcció dels corals dels companys, el temps a destinar augmenta considerablement. Els resultats de les taules d'autocorrecció sobre l'estat fonamental confirmen els resultats obtinguts pels alumnes a l'anterior UD (el grup B mostra els millors resultats). He escanejat els corals del grup B per comprovar el grau de fiabilitat de l'aplicació de les taules d'autocorrecció per part dels mateixos alumnes. El fet de no haver finalitzat totes les activitats condicionarà canviar el <i>planning</i> de les sessions
Sessió 3	Les mostres recollides (grup B) em mostren que les autocorreccions funcionen correctament. La previsió d'activitats aquest cop ha estat encertada. Les meves propostes de canvi en el <i>planning</i> els semblen bé. El grup C explica que també n'havia previst. Les autocorreccions es fan amb més agilitat. Avaluó el progrés individual en cada grup. En finalitzar la sessió el professor toca al piano les obres de tots els grups. Els agraden molt els efectes que produeixen els canvis de to.
Sessió 4	<p>La previsió d'activitats ha estat encertada. En aquesta sessió, el professor utilitza una taula de control (s'adjunta com a annex 11) confeccionada per avaluar la utilització de les funcions associades als rols per part de cada membre dels tres grups. El resultat és positiu, tots els alumnes han assumit les funcions vinculades als seus rols. En el cas del grup B, en què repetidament un dels membres ha faltat a classe, els dos membres restants han assumit les seves funcions i les fan conjuntament. En finalitzar la classe, el professor toca tots els corals al piano un altre cop, els agrada molt sentir els seus progressos i els dels companys. Tot i que es nota que tots progressen en la utilització dels canvis de to, les modulacions del grup A i B semblen més coherents amb el text que les del grup C.</p> <p>Nota: Al finalitzar la classe es reparteixen entre tota la classe, a parts iguals, els diners del premi obtingut per guanyar el Concurs Intercomarcal de Composició. Van participar tots els grups amb el coral de la UD 2, el coral del grup B va ser escollit (en concurs intern) representant del centre en el concurs, el van cantar entre tots a la final.</p>
Sessió 5	La previsió d'activitats ha estat encertada. Tots els grups han presentat les obres i memòries finalitzades. Només el grup C, per malaltia del membre responsable (Cristina), no han dut passada a net tota l'obra sencera. Els grups reconeixen els canvis de to i les modulacions tant sobre partitura (millor) com mitjançant l'audició (costa més). Han preparat molt bé les presentacions i els resultats han estat molt bons. El qüestionari d'autoavaluació de l'estat fonamental ha funcionat millor que els altres, pel fet que aquest qüestionari ja s'havia treballat a la UD2 i els alumnes solament s'havien de centrar en el procediment d'autoavaluació i no tant en l'aprenentatge dels continguts llistats a la taula. A l'assemblea, una alumna del grup A (Andrea) manifesta que el procés és productiu però avorrit. En el seu cas, en ser la narradora, per les seves funcions ha hagut d'assumir més responsabilitat en la utilització de les taules, cosa que ha coincidit amb el fet que també ha hagut de carregar amb el pes del grup, assumint de vegades funcions que no eren les seves, ja que els seus companys es van endarrerir en les primeres sessions. Els altres grups, on cadascú ha anat complint amb les seves funcions, no ho han trobat avorrit perquè, segons ells, estaven centrats en millorar les pròpies obres. El grup A no havia presentat al concurs intern la seva obra, després de la sessió es repensa i demana presentar-la.

La distribució dels rols va estar escollida pels propis alumnes:

Diari del professor, sessió 1:

A l'hora de distribuir els rols i aprofitant que Andrea havia preguntat que és ser "estratègic" els explico que si ho són preveuran com posar al dia i integrar en el

grup als companys que no han vingut a classe. No els costa gens escollir els rols: els grups A i B trien tal com jo els tenia a l'ordinador (els tenia aleatòriament), al grup C li costa més, com falta Cristina han previst que no sigui la narradora i l'han fet registradora (MB!).

I va quedar establerta de la següent manera

ROLS	Funcions	A	B	C
Narrador	S'assegura que tothom compregui els nous conceptes i estratègies. Relaciona els nous aprenentatges amb els apresos anteriorment	Andrea	Maria	Sergi
Entrenador	Corregeix les errades de les explicacions o resums dels altres membres	Marc	Duna	Pau
Registrador	Pren nota de les decisions del grup i edita la memòria del treball	Alba	Anna	Cristina

4. Memòries dels grups

GRUP A	L'informe realitzat pel registrador aporta algunes dades. Descriu com es reparteixen els rols, com han anat revisant la feina de cadascú, qui no ha complert amb les tasques, els continguts que han treballat a cada sessió i conté reflexions sobre el procés d'aprenentatge i sobre el progrés en l'assoliment dels objectius. Han descrit com han donat solució tant a les creacions individuals com a la creació col·lectiva.
GRUP B	L'informe realitzat pel registrador no ens dona moltes dades. No reflexa com han afrontat la redistribució dels rols al faltar un dels membres a gairebé totes les sessions (s'han repartit les funcions del narrador). La única decisió que descriu és com van decidir quina harmonització escollir a la darrera sessió (ho van fer en funció del caràcter i l'adequació de les tessitures als seus registres vocals). Solament constata que els objectius es van assolint però no dona detalls de com es van assolint aquests objectius ni del procés creatiu.
GRUP C	L'informe realitzat pel registrador (annex 5) ens dona una gran quantitat de dades. A la 1a sessió informa del canvi de membres del grup respecte a l'anterior UD i l'assignació de rols de cadascun d'ells. A més de detallar les activitats de la sessió, també pren nota de com donaran solució a l'absència d'un dels membres i l'acord d'iniciar la composició sobre la base d'un baix elaborat entre tots. A la 2a sessió descriu el procés d'autocorrecció i detalla els errors més importants que han trobat en les harmonitzacions. Després fa resum dels continguts que han hagut de repassar per donar solució als errors. Finalitza amb una indicació (molt remarcada) de que hi ha un canvi sobre el planning inicial. A la 3a sessió fa menció de que el professor els dona el planning actualitzat amb els canvis disposats a la darrera sessió. Llista les tasques de la sessió i els

	<p>problemes que s'han trobat per realitzar-los. També detalla les accions que han empres per donar solucions a cadascun dels problemes.</p> <p>A la 4a sessió exposa molt detalladament el guió de la sessió, els problemes que s'ha trobat cadascú d'ells, com els han donat solució i com han arribat a un acord per confeccionar l'obra conjunta. També detalla com s'han trobat dos dies (extraescolarment) per revisar les tasques que cadascú tenia per a poder presentar la darrera sessió la creació finalitzada. Descriu els entrebancs que s'han trobat (que un membre no ha tingut prou temps per passar la composició sencera a Finale) i com han decidit presentar a concurs solament la 1a estrofa. Inclouen la proposta de que enlloc de que cadascun dels 3 grups canti els seu coral sobre el mateix text al concurs, decidir entre tota la classe quin coral els agrada més i cantar-lo entre tots.</p> <p>PD: A mi em va semblar molt bé i així ho van fer. El resultat va ser molt bo. A banda que van guanyar el concurs, varen quedar diversos cops per assajar i es van preocupar per fer-ho el màxim de bé.</p>
--	--

5. Creacions dels grup

A la darrera sessió els propis alumnes van avaluar les creacions dels (OH2) d'acord amb els següents indicadors:

- a. Viabilitat de ser interpretada per nosaltres (en funció de la dificultat de les parts)
- b. Criteri personal sobre com el compositor/a:
 1. Ha resolt l'adaptació del text a la mètrica
 2. Ha adequat la música al missatge del text.
 3. Ha donat solució a les modulacions.

GRUP A	
Alba	Viabilitat d'interpretació dels corals: A= ;B=10;C=8. Adaptació del text a la mètrica: A= ;B=9;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A= ;B=10;C=10. Solucions a les modulacions: A= ;B=9;C=10.
Marc	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=(7) ;B=8;C=8. Adaptació del text a la mètrica: A=(8);B=7;C=8. Adequació de la música al missatge del text: A=(8);B=8;C=7. Solucions a les modulacions: A=(7);B=7;C=7.
Andrea	Viabilitat d'interpretació dels corals: A= ;B=9;C=7. Adaptació del text a la mètrica: A= ;B=10;C=9. Adequació de la música al missatge del text: A= ;B=9;C=9. Solucions a les modulacions: A= ;B=9;C=7.

GRUP B	
Maria	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=;C=7. Adaptació del text a la mètrica: A=10;B=;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A=10;B=;C=10. Solucions a les modulacions: A=10;B=;C=8.
Duna	Absent per malaltia.
Anna	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=;C=7.

	Adaptació del text a la mètrica: A=10;B=;C=10. Adequació de la música al missatge del text: A10=;B=;C=10. Solucions a les modulacions: A=10;B=;C=8.
--	---

GRUP C	
Sergi	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=10;B=10;C= . Adaptació del text a la mètrica: A=8;B=9;C= . Adequació de la música al missatge del text: A=8;B=9;C= . Solucions a les modulacions: A=10;B=10;C= .
Pau	Viabilitat d'interpretació dels corals: A=7;B=9;C= . Adaptació del text a la mètrica: A=9;B=9;C= . Adequació de la música al missatge del text: A=8;B=9;C= . Solucions a les modulacions: A=10;B=10;C= .
Cristina	Absent per malaltia.

Resumint

	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	B	C	B + C	A	C	A + C	A	B	A + B
Viabilitat d'interpretació dels corals	10	8,5	9,25	9	9'5	9,2	7,6	7	7,3
Adaptació del text a la mètrica	10	8,5	9,25	8,6	9	8,8	9	10	9,5
Adequació de la música al missatge del text	10	8	9	9	9	9	8,6	10	9,3
Solucions a les modulacions	10	10	10	8,3	10	9	8	8	8

Les puntuacions que han atorgat els mateixos alumnes als seus companys són totes molt altes. Aquest fet es pot interpretar de moltes maneres:

- Que ho han fet per “companyonia” pensant que aquestes notes estarien directament relacionades amb l'avaluació sumativa del professor.
- Que han estat motivades per l'eufòria del moment amb motiu del final de la unitat, de la consecució de l'objectiu d'aquesta unitat i de les interpretacions dels corals.
- Que han estat motivades per la sorpresa de comprovar com els altres grups han aconseguit una composició reeixida a partir del poema de Cid i Mulet i amb sorprenents canvis de to.
- Que han estat motivades perquè realment totes les obres compleixen amb els indicadors fixats amb nota alta.
- Que han estat motivades per una suma de tots els motius anteriors.

De fet, aquestes puntuacions també ens indiquen en quin aspecte ha destacat més i menys cada grup, quin dels grups ha destacat més en cada aspecte, quin grup ha destacat més globalment i quin ho ha fet menys.

De l'anàlisi efectuat sobre els corals compostats per cada grup (annexos 7, 8, 9) es deriva que:

1. Sobre com la viabilitat de ser interpretada pels membres dels grups:

GRUP A: En general, el conjunt de les veus utilitzen un registre central a excepció de la veu del baix, que als compassos 3 a 5 utilitza les notes re¹ i mi¹, massa greus per al seu registre de baix. En els compassos 5 a 7 i 11 a 12 les veus del tenor i el contralt se separen més d'una octava repetidament, dificultant la cohesió de la sonoritat coral. Una disposició anòmala dels acords al compàs 5 provoca l'aparició al soprano d'una 7a per moviment directe (fa[#]-si-mi), que és difícil d'afinar i suposa una alteració estranya amb relació a la resta del coral. A la cadència final de la primera estrofa, el redoblament d'octaves entre veus extremes accentua la sonoritat consonant en excés, i produeix una sonoritat gairebé modal.

GRUP B: El conjunt de les veus utilitzen un registre central/baix fàcil d'afinar. A la segona part del coral li apareixen 2 segones augmentades, fruit d'una incorrecta utilització de l'escala melòdica que dificulten l'afinació.

13

po-ble que ba-te-ga-i pas-sa.
du-gui amb llur be-sa-da__

po-ble que ba-te-ga-i pas-sa.
du-gui amb llur be-sa-da__

8 po-ble que ba-te-ga-i pas-sa.
du-gui amb llur be-sa-da__

po-ble que ba-te-ga-i pas-sa.
du-gui amb llur be-sa-da__

En el penúltim compàs, a la veu del soprano apareix un interval de tritó que dificulta l'afinació. L'angulositat de la melodia del baix en ritmes ràpids i la reiteració de determinades notes (el do a l'inici) també en dificulta la interpretació.

GRUP C: En la major part del coral el registre és el central però hi ha nombrosos canvis de registre, molts aprofitant silencis, que fan una mica dificultosa la interpretació. En el compàs 6, un d'aquests canvis de registre no està ben solucionat, els intervals que separen les veus superiors són molt amplis i provoquen l'aparició d'una consonància forta reforçada per moviment directe i el creuament de les veus:

ra que do-na-re de fes-ta a la ciu-tat
ra s'a gem

La conducció de les alteracions és correcta, excepte al compàs 6 i 9, en què l'absència de la sensible no deixa percebre la cadència sobre la nota si, i al compàs 9, on a la veu del tenor apareix un interval de 2a augmentada difícil d'afinar en aquest context. El creuament de veus entre el compàs 9 i 10 tampoc afavoreix la interpretació d'aquest fragment.

2. Sobre com han resolt l'adaptació del text a la mètrica

GRUP A: Respecta l'accentuació del text en la major part del coral. Els ritmes no són artificiosos i faciliten la declamació. Utilitzen l'alteració de la pulsació (amb síncopes o contratemps) per reforçar el sentit cadencial...

...o el frasseig:

Així, per exemple, dels compassos 8 a 12 combina els ritmes dirigint l'augment de tensió del frasseig fins al punt culminant *i passa*, moment a partir del qual la rítmica amb combinació de l'harmonia frena aquest creixement. Concretament amb una cadència trencada combinada amb l'anacrusi al tercer temps (primera vegada en tot el coral) que finalitza amb semicadença i amb una nova anacrusa al tercer temps dirigint la caiguda de la tònica al temps fort de l'últim compàs reforçat a la vegada amb una cadència plagal.

GRUP B: Respecta l'accentuació del text en quasi bé tot el coral. El final (femení) contradiu la rítmica del text. La barreja de ritmes regulars i irregulars fa que soni un pel artificios i dificulta la declamació. No utilitzen l'alteració de la pulsació (gens la síncopa) per reforçar el sentit cadencial, si que utilitzen el contratemp per reforçar amb anacrusis inicis del fraseig.

GRUP C: L'accentuació del text no coincideix amb l'accentuació mètrica en molts de fragments del coral. Els ritmes són simples i faciliten la declamació. Tot i que poc encertadament, utilitzen sovint el contratemp per alterar la pulsació (gens la síncopa) a fi de reforçar el sentit cadencial i per reforçar amb anacrusis els inicis del fraseig.

3. Sobre com han adequat la música al missatge del text

De l'anàlisi de la 1a lletra de cada estrofa, a partir de la qual han fet l'harmonització es desprèn que:

GRUP A

- Fins a mitja 1a estrofa, l'harmonització és pausada, com ho és el missatge del text i la melodia del soprano, que va descendent des d'un re4 fins al sol3. És en aquest moment quan hi ha un curt fragment no coincident amb el missatge del text, en el qual la música és violenta amb una melodia amb dos 4es seguides en

la mateixa direcció a la veu del soprano, i l'accentuació perd el contacte amb la mètrica durant dos compassos. Al compàs final la música torna a coincidir amb la pau que transmet el text.

- A la segona estrofa, la música creix pausada i direccionalment, com ho fa l'emoció que transmet el sentit del text fins a *un poble que batega*; així, per exemple, el soprano va pujant per graus conjunts del sol 3 a re 4 de l'inici, amb l'ajut dels efectes que produeixen síncopes i contratemps. Per finalitzar, la música retroba la tranquil·litat inicial del text, i va frenant el temps amb l'ajuda de les anacrusis, fins a la última anacrusa, precedida de la dominant per crear expectació i finalitzant amb una cadència plagal sobre *que ha retrobat*.

GRUP B

- No trobo relació evident entre la música del coral i el missatge del text, a excepció del canvi de to a la menor per reforçar el final amb *la llibertat*.
- A la segona estrofa, sembla que hi ha la intenció de situar el punt culminant del coral quan el poema diu *És tot un poble que batega i passa*, per a això es va a buscar (tot i que, com s'ha vist, amb un interval de 2a augmentada) la nota més aguda del soprano (mi4). Al final, com en el text, la música decreix per finalitzar el coral. En aquest final, la utilització del III grau amb sensible de la nota la, provoca l'aparició d'acords augmentats estranys a l'estil i difícils d'afinar, com passa amb la duplicació del baix dels VI disminuïts de la tonalitat de mi m, que provoca l'aparició de dos tritons en el mateix acord, motiu de confusió, desconcertants per a l'oïda i difícils d'afinar.

GRUP C

- Han volgut relacionar el text amb la música mitjançant la utilització de canvis de registre aprofitant silencis. L'efecte, amb moderació, potencia el missatge del text. Un bon ús és, per exemple, al final del coral, quan el canvi a un registre més agut dóna brillantor a la frase final *talment com sol de llibertat*. Amb tot, també ha utilitzat sovint curiosos canvis de registre després de les anacrusis com a element motivador. Per exemple, entre els compassos 1 i 8 i la cadència final, es crea una correspondència motivadora – harmònica (sobre les funcions I-IV-V-I) el primer fragment en Sol Major i el segon en si menor:

The image displays four panels of musical notation, likely for voice and piano, showing a sequence of chords and notes. Red dashed lines and arrows indicate melodic movement and harmonic changes. The lyrics are: "Aé-res da-brè", "I en re-dós de", "Ven-talls d'un", "sol qu", "com sol de li-ber-tat".

Només en el cas del compàs 6, citat més amunt, i del compàs 5, on apareix una consonància d'octava reforçada, la conducció de les veus en aquests canvis de registre no és l'adequada.

4. Respecte a com han donat solució a les modulacions:

GRUP A: Aquest grup ha utilitzat els canvis de to per crear una part central que contrasta tant en el primer com en el segon vers. En el segon vers, l'utilitza amb la intenció d'augmentar la direccionalitat, ja que associa el canvi de to al creixement rítmic que duu al punt culminant. Utilitza tot tipus de cadences: autèntiques (C), plagals (IV-I), semicadences (V) i la cadença trencada (V-I). Les cadences, generalment, estan associades a paraules importants del versos. L'afirmació del to utilitzada per retornar a SolM al primer vers és dèbil, ja que utilitza una dominant (VII) que en estat fonamental té poca força i, a més, situa la tònica en temps dèbil. Les altres afirmacions de to estan disposades amb destresa. Com a exemple, fixem-nos en com juga a l'engany amb els moviments de 5a descendent al baix per introduir la tonalitat de DoM amb la cadença trencada.

(Sol Major) II

(Do Major) V VI

S
i pas-sa
sa da

C
i pas-sa
sa da

T
i pas-sa
sa da

B
i pas-sa
sa da

Segueixen la següent ruta moduladora associada al text:

Sol Major

v v

Flaires d'abril, matí de primavera

Re Major

c

Que dona aires de festa a la ciutat,

Sol Major

Ventalls d'un sol que s'estavei lla

c II - I
 Brillant, talment, com sol de llibertat.

c
 I una ciutat s'aboca a la gran plaça.

Do M v - vi
 És tot un poble que ba tega i passa

Sol Major v I - IV - VI
 Camí del bell ca mí que ha retrobat.

Joan Cid i Mulet. La ciutat retrobada (Als màrtirs de 1640)

GRUP B: Aquest grup ha vinculat els canvis de to a paraules clau. En uns casos, per les connotacions sonores de la paraula, com és el cas de *estavella*; en altres casos, per connotacions de volum com a *gran plaça*, i en d'altres, per la importància de la paraula en el context de la frase i del vers com a *camí*. Les cadences autèntiques (senyalades amb C) i plagals (senyalada amb P) les situen sempre a final de vers, per reforçar-ne el sentit o la seva declamació. Tècnicament, modulen correctament de Sol M a la m d'aquest to a mi m i finalment a Sol M, emprant sempre la modulació cromàtica. Estilísticament, de Sol M a la m, el cromatisme passa massa ràpidament, i en totes les modulacions col·loca la tònica que les reforça en temps dèbil.

Segueixen la següent ruta moduladora associada al text:

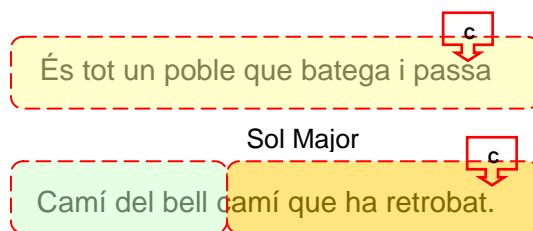
Sol Major P
 Flaires d'abril, matí de primavera

c
 Que dóna aires de festa a la ciutat,

la menor c
 Ventalls d'un sol que s'es *stavella*

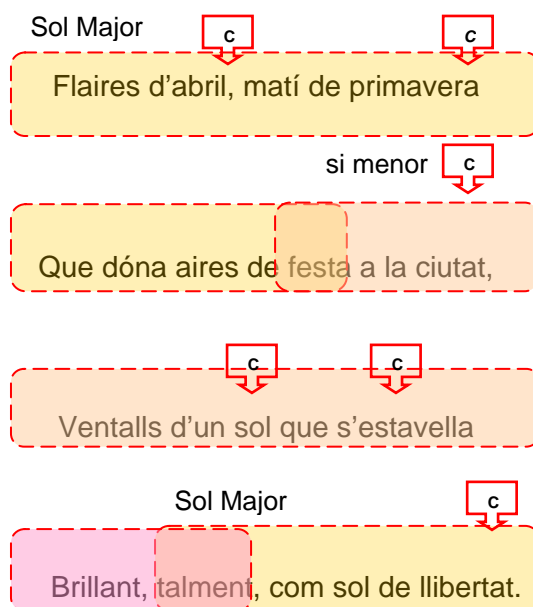
c
 Brillant, talment, com sol de llibertat.

mi menor c
 I una ciutat s'aboca a la *gran plaça*.



Joan Cid i Mulet. La ciutat retrobada (Als màrtirs de 1640)

GRUP C: Aquest grup ha utilitzat els canvis de to per contrastar 3 fragments del vers. Les cadences autèntiques (senyalades amb C) les situen a final de frase, per reforçar les modulacions i per reforçar les tonalitats. Modulen correctament de Sol M a sim, i a l'inrevés, emprant la modulació diatònica. Així doncs, segueixen la següent ruta moduladora associada al text:



- Sobre les dades obtingudes de l'avaluació feta pels alumnes dels altres grups, a partir d'uns indicadors concrets, obtenim els resultats següents:

	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	B	C	B+C	A	C	A+C	A	B	A+B
Viabilitat d'interpretació dels corals	10	8,5	9,25	9	9,5	9,2	7,6	7	7,3
Adaptació del text a la mètrica	10	8,5	9,25	8,6	9	8,8	9	10	9,5
Adequació de la música al missatge del text	10	8	9	9	9	9	8,6	10	9,3
Solucions a les modulacions	10	10	10	8,3	10	9	8	8	8

1. El grup més ben valorat en conjunt ha estat el A, i el més mal valorat, el C.
2. El grup amb la creació més viable per ser interpretada és l'A, i amb la que menys, el C.
3. El grup amb la millor adaptació del text a la mètrica ha estat el C, i amb la pitjor, el B.
4. El grup amb la millor adequació de la música al missatge del text ha estat el C, i la pitjor, l'A i el B, per igual.
5. El grup que ha donat una solució més bona a les modulacions ha estat l'A, i el que ha donat la pitjor solució, el C.

6. Taules d'excel fruit dels cercles de qualitat

Van servir de referència als mateixos grups per avaluar la progressió en l'assoliment de les destreses necessàries per a la creació individual (OH2) i dirigir els esforços per donar solució als errors compartits i als més recurrents. Entren en funcionament en la 2a sessió, aprofitant la tasca encomanada per fer a casa, la creació individual. A classe, entra en joc el procés de creació grupal. L'última taula és la de la 4a sessió, aprofitant la tasca per a casa encomanada en finalitzar la 3a sessió. La 5a sessió serà per presentar, interpretar i avaluar els corals.

Com a exemple, utilitzaré les taules per a l'estat fonamental (annex 11) del grup A, ja que va ser el que més errors va detectar inicialment i cap dels membres va faltar a les sessions, tot i que en la sessió 2 Marc no va dur la feina feta, ja que no va venir a la sessió 1 i no la va saber fer. Els números de les columnes representen els alumnes del grup B: Andrea (1) Marc (2) Alba (3). Els números de les files corresponen als errors que apareixen amb més freqüència amb la utilització d'acords en estat fonamental. Aquest llistat també fa la funció de recordatori / resum i els ajuda a repassar els conceptes clau d'aquest estat.

Sessió 2 Sessió 3 Sessió 4

	1	2	3	T
1	3			3
2	8			8
3				0
4				0
5				0
6				0
7	2		3	5
8	2		7	9
9			4	4
10	1		1	2
11				0
12				0
13				0
	16	0	15	31

	1	2	3	T
1	4			4
2			2	2
3				0
4				0
5				0
6				0
7	3			3
8	1	1		2
9				0
10	3			3
11				0
12				0
13		20		20
	11	21	2	34

	1	2	3	T
1	1			1
2	1			1
3				0
4				0
5				0
6				0
7		2		2
8	1			1
9		2	5	7
10		2		2
11				0
12		3		3
13				0
	3	9	5	17

De l'observació de la taula, podem dir que en la sessió 2, els 2 alumnes van detectar 6 tipologies d'errors, 3 de les quals són comunes als dos, amb 16 incidències, i 3, no comunes, amb 15.

En la sessió 3 (amb 3 alumnes), les 3 tipologies d'error comunes deixen de ser comunes entre els alumnes 1 i 3, i disminueixen les incidències a 8. Les no comunes continuen sent 3, però amb la inclusió d'una de nova per part de l'alumne 2, que afegeix una gran quantitat d'incidències (20); sense aquesta, les incidències disminueixen a 6.

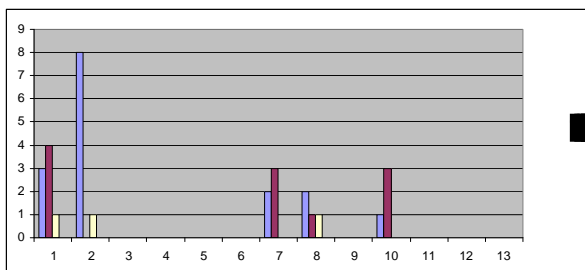
En la sessió 4 (amb 3 alumnes), les 3 tipologies d'error comunes inicialment entre els alumnes 1 i 3 continuen no sent-ho, i disminueixen les incidències a 5. Les no comunes passen a ser 4, amb la inclusió d'una de nova per part de l'alumne 2, amb 3 incidències; sense aquesta, les incidències amb relació a la taula anterior han augmentat a 9.

Mirant en perspectiva el progrés dels dos alumnes que van iniciar la taula, les 16 incidències de les 3 tipologies d'error comunes han disminuït fins a 1 incidència, i les 15 incidències de les tipologies no comunes han disminuït fins a 7.

Observació del progrés individual del grup A

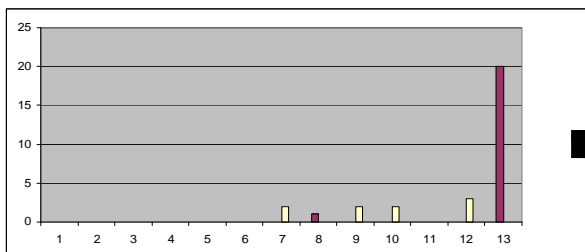
Els colors representen: sessió 2a (blau), sessió 3a (marró), sessió 4a (groc)

Andrea



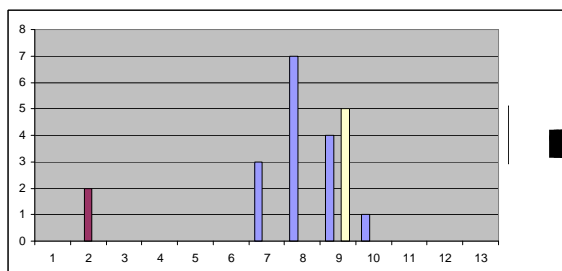
S'observa un gran progrés en conjunt.
 A la sessió 3a els errors 1, 7 i 10 han augmentat la seva incidència lleugerament. Ha hagut una gran millora respecte als errors 2 i 8.
 A la sessió 4a els errors 1, 7 i 10 no tenen ja cap o gairebé cap incidència. Els errors 2 i 8 tenen una incidència anecdòtica (1).

Marc



S'observa un progrés, però es difícil de definir en solament dos sessions.
 A la sessió 4a els errors 8 i 13 no tenen ja cap incidència, però apareixen els errors 7, 9 i 12 i que amb una incidència anecdòtica (1-2).

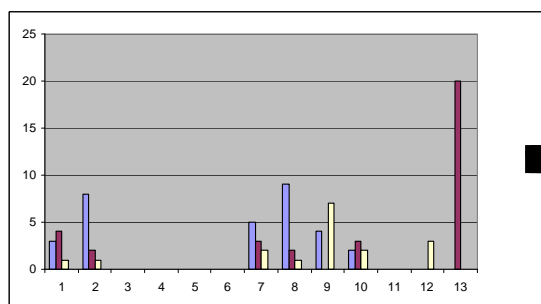
Alba



S'observa un gran progrés en conjunt.
 A la sessió 3a els errors 7, 8 i 9 han desaparegut. Hi ha un nou error, el 2, amb poca incidència (2).
 A la sessió 4a l'error 2 no te ja cap incidència. Curiosament l'error 9 de la sessió 2 torna a aparèixer amb similar incidència a la inicial, cal vigilar-ho.

Observació del progrés conjunt del grup A

Els colors corresponen: sessió 2a (blau), sessió 3a (marró), sessió 4a (groc)



A l'engròs, s'observa la mateixa informació que la que ens donen les taules.
 Podem visualitzar amb claredat com disminueixen 2, 7 i 8.
 També com ho fan 1 i 10 tot i que repunten un poc a la sessió 3.
 Es veu que l'error 13 no te cap incidència i s'ha de vigilar el 12.
 Es detecta que hi ha algun problema amb l'error 9 i en posteriors unitats s'ha de controlar.

7. Gravacions en DVD:

En la transcripció (annex 13) d'un fragment de conversa mantinguda entre dos alumnes del grup B durant la sessió 3a mentrestant treballen amb una taula d'autocorrecció, apareixen els diferents elements de l'aprenentatge cooperatiu:

La interdependència positiva: els alumnes estan revisant conjuntament el treball d'un d'ells.

La responsabilitat individual i de grup: estan revisant i donant solucions a les pròpies obres i les dels companys.

La interacció *cara a cara*: estan asseguts l'un davant de l'altre treballant el mateix material.

L'aprenentatge d'habilitats / tècniques de grup: estan treballant amb l'ajuda de les funcions associades als rols que cadascú ha escollit per dur endavant el projecte, i també amb l'ajuda dels guions i les taules d'autoavaluació.

L'avaluació de grup: en aquest fragment s'observa quan prenen nota dels errors que troben en les taules. Aquestes anotacions serveixen per observar el progrés sessió a sessió.

4. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

La primera reflexió que em faig és sobre els factors que em van fer plantejar la utilització de l'aprenentatge com a metodologia: Els alumnes han estat més motivats? Són més creatius? Tenen més autonomia de treball? Mostren més homogeneïtat en l'adquisició d'aprenentatges? El debat i la creació, han estat presents durant tot el procés d'aprenentatge? Per obtenir respostes a aquestes qüestions, analitzaré i interpretaré els resultats obtinguts mitjançant els instruments de recollida de dades.

La finalitat de la taula d'observació QOH era recollir dades de les capacitats necessàries per assolir la competència:

«Reconèixer i diferenciar mitjançant l'anàlisi o l'audició un canvi de to a tonalitats veïnes assolit amb o sense procés moduladori amb la finalitat d'utilitzar aquest procés per aprofundir en la interpretació d'una obra o per a utilitzar-lo en les pròpies creacions.»

Totes aquestes capacitats fan referència a la consecució dels següents objectius:

OH1: Identificar a través de l'anàlisi de partitura i l'audició els canvis de to d'una obra musical de tipus tonal i els processos moduladors existents.

OH2: Utilitzar en treballs escrits, com a exercicis i petites composicions, la modulació a tonalitats veïnes mitjançant la modulació diatònica i la cromàtica.

Els resultats obtinguts revelen que els alumnes dels tres grups, inicialment, ja eren capaços de detectar i descriure els canvis de to a tonalitats veïnes mitjançant l'anàlisi de partitura. No eren capaços, en canvi, de fer-ho mitjançant l'audició, tot i que reconeixien cadences conclusives en alguns finals de frase. En finalitzar les 5 sessions, el grup A no ha presentat progrés evident; en canvi, el grup C ha estat capaç de reconèixer alguna de les tòniques en les cadences, i el grup B fins i tot distingir el mode. Probablement aquests resultats dispersos es deuen al fet que el treball de creació de les sessions 2 a 4 s'ha realitzat majoritàriament a casa i que s'hauria d'haver incidit més sobre les tècniques d'estudi i creació que han utilitzat a casa. S'intueix que aquells que toquen el piano o tenen destresa en la utilització d'editors de partitures tipus "Finale" mostren un progrés superior respecte als que no, però aquest no és prou significatiu. En posteriors Unitats didàctiques, caldria treballar com escolten i com reflexionen sobre les seves creacions a casa, i com millorar aquest procés.

Pel que fa a detectar i descriure les modulacions a tonalitats veïnes mitjançant l'anàlisi de partitura, desconeixien el procés però en finalitzar les 5 sessions els tres grups eren capaços de fer-ho. La mateixa capacitat però utilitzant l'audició es presenta inicialment molt més difícil per als 3 grups. En finalitzar les 5 sessions els grups A i B són capaços de reconèixer canvis de to fets amb modulació i sense, i també reconeixen els cromatismes característics de la modulació cromàtica. El grup C (un membre és l'únic pianista de la classe) diferencia quan la modulació és cromàtica o diatònica. El fet d'haver obtingut més bons resultats amb les modulacions que amb els canvis de to pot estar motivat pel fet que han estat treballant intensament aquest procés i detalls com les noves alteracions i els

cromatismes o el contrast en el canvi de to els serveixen d'indicadors del tipus de modulació. Caldria preguntar-se per què en tot el procés el que els costa més és descobrir la nova tònica i reconèixer la modalitat quan es un objectiu que ja hauria d'haver estat assolit a Llenguatge Musical molt temps abans.

Per últim, inicialment cap dels grups era capaç d'utilitzar cap tipus de modulació en les seves creacions. Com que eren lliures d'utilitzar els que creguessin convenients per a les seves creacions, s'ha donat el cas que els grups A i C han emprat solament la modulació diatònica, i el B, la cromàtica. Els tres grups amb ho han fet èxit. En el cas del grup B, caldria revisar per què s'han deixat algunes alteracions en canviar de to; el més possible és que siguin distraccions. El cas més curiós ha estat les tonalitats que han modulat els tres grups. Tots havien d'iniciar i acabar el coral en SolM però cap ha coincidit en els tons on han modulat. En el cas del grup A, han anat a ReM i DoM; el grup B, a lam i mim, i el C, a sim.

Podem dir, doncs, que a la llum de les dades obtingudes:

- ❖ Els alumnes mostren més homogeneïtat en l'adquisició d'aprenentatges. Comparant els resultats obtinguts en aquest cas amb els que s'obtenen amb la metodologia tradicional, s'observa que, a diferència de amb l'anterior metodologia, no s'aprecien grans diferències en el nivell d'assoliment dels objectius didàctics entre els alumnes que han tret els millors resultats i els que han tret els pitjors.
- ❖ La creació ha estat present durant tot el procés d'aprenentatge.

La taula d'observació QOPG tenia com a finalitat observar i recollir dades de les capacitats necessàries per assolir els següents objectius referents a pràctiques grupals :

OPG1: Utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup.

OPG2: Potenciar l'autonomia d'aprenentatge dels grups.

Aquests dos objectius estan relacionats amb dos dels factors que han motivat aquesta recerca: el debat com a eina d'aprenentatge i l'autonomia d'aprenentatge.

Pel que fa a la implementació de la interdependència positiva, tots els rols, a mesura que, successivament, han anat passant les sessions, han anat tenint més i més pes, i l'han anat proveint cada vegada més. Així, per ordre d'aparició, el primer rol en proveir-la ha estat el d'entrenador; a la 3a sessió, ha començat a tenir més importància el rol de registrador, i a la 4a i 5a sessió, el de Narrador. Els rols han determinat que en tot moment cap dels membres dels grups hagin adoptat actituds passives ni dominants. Tothom ha anat assumint les funcions i pràctiques vinculades al seu rol. Com a testimoni que en les darreres sessions els diferents rols ja estaven gairebé assumits, vaig elaborar una taula per a l'observació de rols (annex 12) a partir de les funcions atorgades a cadascun. La vaig posar en joc a la quarta sessió, i els resultats van corroborar que els alumnes tenien interioritzades i posaven en funcionament les funcions dels seus rols.

Pel que fa a adoptar una actitud estratègica davant l'aprenentatge, els grups que han complert més amb les activitats dels guions de classe (grup B), amb les taules

d'autocorrecció (B) i amb les tasques setmanals (grup A) previstes al pla de treball han obtingut més bons resultats en les creacions.

En tot moment, els qüestionaris inclosos en els guions han proveït l'avaluació i la reflexió dels membres dels grups sobre els resultats obtinguts. El fet de mantenir una observació continuada de les taules d'autocorrecció, avaluant i reflexionant sobre els resultats obtinguts mitjançant els resultats proveïts pel cercle de qualitat ha produït unes creacions tècnicament millors, o sigui, amb menys errors de realització. Sobretot en el cas dels membres grup A, que en la darrera unitat didàctica havien obtingut resultats per sota de la mitjana de la classe en aquest aspecte.

Així doncs, d'aquestes dades deduïm que:

- ❖ Els alumnes mostren més autonomia de treball.
- ❖ Els alumnes mostren més autonomia en l'aprenentatge.
- ❖ El debat ha estat present durant tot el procés d'aprenentatge.

Els qüestionaris d'autoavaluació inclosos en els guions tenien com a finalitat observar i recollir dades de la percepció dels alumnes sobre el progrés en l'assoliment dels objectius d'Harmonia, dels objectius referents a pràctiques grupals i de la comprensió de les activitats projectades als guions. Resumint els resultats s'obté que:

- La taula d'autocorrecció de l'estat fonamental (OH 2.1) els ha ajudat a identificar i solucionar errors (OPG 2.2.2). Han entès el procés de detecció i solució d'errors.
- L'actitud pròpia i dels companys ha estat: gens passiva, bastant activa i gens dominant. Han completat *molt* les activitats (OPG 2.1.1), els guions els han ajudat "bastant-molt" a ordenar el pensament (OPG 2.2.1) i els qüestionaris d'autoavaluació "bastant-molt" a reflexionar sobre el que ha fet.
- Els rols els han ajudat *molt* a crear l'interdependència positiva (OPG 1.1) i *molt* a que ningú estigui passiu o dominant (OPG 1.2).
- Han realitzat "bastant-molt" bé les activitats i ha entès *molt* el seu objectiu.
- En l'avaluació final de la última sessió diuen que han completat *molt* el pla de treball (OPG 2.1.2), els guions (OPG 2.2.1) i les taules d'autocorrecció (OPG 2.2.2 i 2.3.2), que els han ajudat *molt* i els han fet reflexionar *molt* sobre els resultats de cada sessió (OPG 2.3.1 i 2.3.2).

Els diaris de les sessions redactats pel professor, a partir de l'observació dels grups reflecteixen que l'actitud dels alumnes envers el treball ha estat immillorable. Han estat actius en tot moment i motivats pel projecte de creació, tot i que inicialment els semblés difícil d'aconseguir. També s'ha vist que després de la 2a sessió, en la qual els alumnes no van poder finalitzar totes les activitats projectades pel guió, el professor va perdre un poc la fe en que els grups poguessin acabar el projecte, però les rectificacions en el *planning* i els bons resultats obtinguts en l'anàlisi de les mostres i de les taules d'autocorrecció el van animar. El procés d'autocorrecció es va agilitzar a mesura que van anar passant les sessions. El fet

d'assumir més feina en taules d'autocorrecció quan els companys no han complert les tasques els provoca un cansament addicional que s'ha de vigilar per no *cremar* cap membre del grup. Els motivava molt sentir els efectes que produïen les modulacions quan el professor, en finalitzar les sessions, els tocava els corals al piano. Van evidenciar actituds de gran companyonia. Tots els grups van aconseguir finalitzar el projecte en el temps previst.

Amb aquestes dades podem argumentar que:

- ❖ Els alumnes mostren més motivació.
- ❖ Els alumnes mostren autonomia de treball.
- ❖ El debat i la creació han estat presents durant tot el procés d'aprenentatge.

Les memòries dels grups, han estat redactades pels membres dels grups que assumien el rol de registrador. Les dades que aporten són molt desiguals. L'informe del grup B és molt pobre i gairebé no aporta cap dada rellevant. L'informe del grup A aporta reflexions sobre el procés d'aprenentatge i sobre el progrés en l'assoliment dels objectius. Per exemple, descriu com han donat solució tant a les creacions individuals com a la creació col·lectiva. L'informe del grup C dóna una gran quantitat de dades:

- Llista els continguts de cada sessió.
- Pren nota dels problemes que apareixen a cada sessió (tant individuals com de grup) i dels acords i les decisions que prenen per donar-los solució.
- Fa el seguiment individual de les tasques dels membres del grup.
- Fa propostes de millora del *planning*.

Podem dir, doncs, que aquestes dades evidencien que:

- ❖ Els alumnes mostren autonomia de treball.
- ❖ El debat i la creació han estat presents durant tot el procés d'aprenentatge.

Les creacions de cada grup són el producte de l'aplicació dels nous continguts i produeixen gran quantitat d'informació referida a aquests, al pla de treball i a la creativitat demostrada per cadascun d'ells.

Comparant l'avaluació realitzada pels alumnes sobre les creacions dels altres grups a partir d'uns indicadors concrets amb els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi efectuat pel professor sobre aquestes mateixes creacions s'obté que:

1. El grup més ben valorat en conjunt ha estat el A i el pitjor el C

Hi ha plena coincidència entre professor i alumnes sobre quin ha estat globalment el millor coral i el pitjor. L'obra escollida entre tots els membres dels grups per ser interpretada al concurs de composició del centre (que posteriorment va guanyar) va ser la del grup A. Curiosament, els membres d'aquest grup no van ser els més destacats en l'anterior unitat didàctica, sinó que ho van ser els del grup B. Aquest

fet reafirma l'homogeneïtat en els aprenentatges, ja que no hi ha cap alumne que es quedi totalment despenjat de la classe. Ben al contrari, en aquest cas, alumnes que no destaquen en una unitat didàctica sí que ho fan en la següent, en la qual els coneixements de l'anterior continuen tenint un pes molt important (en aquest cas l'estat fonamental dels acords).

2. El grup amb la creació més viable de ser interpretada és el B i la menys el C/A

En aquest cas no hi ha hagut coincidència, possiblement el fet de que el grup A presentés la partitura transcrita informàticament va influir en l'avaluació dels grups. Certament, en una primera impressió els errors en la tessitura de la veu del baix i en l'excessiva separació entre les veus de tenor i contralt poder donar a error en l'avaluació. En el primer cas l'alumne que canta la veu del baix intuïtivament s'adapta i canta aquesta tessitura en un registre adequat i en el segon tampoc és fàcil adonar-se de les separacions entre veus fins que s'ha assajat el coral unes quantes vegades. Pel que fa al menys viable de ser interpretat, hi ha hagut coincidència, els freqüents canvis en les disposicions dels acords és el motiu principal al qual s'afegeix la manca d'algunes alteracions produïdes per les modulacions.

3. El grup amb la millor adaptació del text a la mètrica ha estat el A i la pitjor el C

En aquest cas no hem coincidit amb el grup que millor ha adaptat el text a la mètrica de l'obra. El grup A ha fet coincidir les síl·labes accentuades amb els temps forts del compàs, i ha jugat amb l'alteració de la mètrica, mitjançant síncope i contratemps, per ajudar a créixer o decreïxer en funció de les necessitats del fraseig. Tampoc hem coincidit en qui ha fet la pitjor adaptació. El grup B respecta també l'accentuació del text, però ho fa forçant la subdivisió del compàs amb combinacions rítmiques que, si bé responen a l'accentuació del text, produeixen l'absència de motius rítmics repetits recognoscibles i una interpretació poc natural. L'adaptació del grup C respecta l'accentuació del text en el vers inicial, però a partir d'aquest l'erra constantment, situant-la en el temps dèbil del compàs binari.

4. El grup amb la millor adequació de la música al missatge del text ha estat el A i la pitjor la B

Coincidim en que el grup A és el que fa una millor adequació de la música al missatge del text. Utilitza la rítmica (tant per alterar la mètrica com per crear motívica), la melodia del soprano i les modulacions amb aquesta finalitat. Coincidim en qui ho ha fet pitjor, el grup C, amb la intenció de potenciar el missatge del text, ha intentat relacionar-lo amb la música mitjançant la utilització de canvis de registre aprofitant silencis. En canvi, el grup B no s'ha esforçat a adequar-la.

5. El grup que ha donat millor solució a les modulacions ha estat el A i el pitjor el C

Aquí coincidim plenament, aquest fet és un indicador del bon assoliment dels aprenentatges per part dels alumnes, ja que aquesta pregunta fa referència directa als nous continguts treballats en aquesta unitat didàctica. El grup A ha utilitzat amb destresa modulacions diatòniques per crear seccions contrastant en cadascun dels versos i una gran varietat de cadences per dirigir el moviment musical en cadascuna. El grup B utilitza amb encert modulacions cromàtiques per donar un sentit reexpositiu simbòlic, lligant-la a la frase *camí que ha retrobat*. A la part central, les modulacions estan associades a paraules clau escollides al final i al principi dels versos per separar grups de versos. Les cadences sempre estan al

final de cada vers. El grup C ha utilitzat la modulació diatònica per contrastar 3 fragments del vers. Tot i que ha efectuat el procés correctament, l'absència d'algunes alteracions enfosquia la percepció dels canvis de to.

Podem dir, doncs, que:

- ❖ Els alumnes es mostren més creatius que amb la metodologia tradicional.
- ❖ Els alumnes mostren més homogeneïtat en l'adquisició d'aprenentatges que amb la metodologia tradicional.

Els aprenentatges s'han assolit de manera cooperativa?

Per resoldre-ho, reflexionem sobre els cinc requisits necessaris perquè es consideri que hi ha hagut l'aprenentatge cooperatiu:

- Hi ha hagut interdependència positiva? La interdependència positiva s'ha articulada al voltant de la consecució del projecte de creació grupal. Per aconseguir-ho, s'hi han vinculat estratègies de diferents tipus, com ara els guions, que ajudaven a gestionar el treball del grup a cada sessió; els rols, que coordinaven la interacció dintre del grup proveint diferents funcions coordinades a cada membre del grup; *think-pair-share*, que proveïa el debat i la negociació de significats; les taules d'autocorrecció, que facilitaven l'autonomia de treball i centraven l'atenció sobre la detecció i solució de problemes; els qüestionaris d'autoavaluació, que introduïen la reflexió sobre el procés i sobre l'assoliment dels continguts i els resultats obtinguts. Totes aquestes estratègies han proveït que el procés de creació i interpretació de les pròpies obres sigui en tot moment un procés conjunt.
- Hi ha hagut responsabilitat individual i de grup? La responsabilitat estava implementada en els mateixos rols, que determinaven les funcions o responsabilitats individuals necessàries per aconseguir que el grup assolís l'èxit en donar solució a les diferents activitats projectades en cada sessió. També estava implementada en les interaccions que determinaven els guions. I també en les tasques de creació individual que s'encomanaven com a tasques setmanals i que servien com a base de les creacions col·lectives de cada grup.
- Hi ha hagut una interacció *cara a cara*? En tot moment, les interaccions han estat conduïdes o bé pel llenguatge verbal o bé pel llenguatge musical, i tant les activitats dels guions com els rols han vetllat perquè tothom participi durant tot el procés. La distribució espacial dels grups en el context de l'aula delatava la direcció d'aquestes interaccions. Els grups es van distribuir formant cercles amb tots els membres *cara a cara*, a igual distància uns dels altres.

Els dos últims requisits perquè es produeixi l'aprenentatge cooperatiu són els que en el marc teòric hem determinat que no es produeixen en cap tipus d'aprenentatge musical.

- Hi ha hagut un aprenentatge d'habilitats / tècniques interpersonals i de grup?
- Hi ha hagut una avaluació de grup?

Per la importància d'aquest fet, i per demostrar que han estat presents en l'aprenentatge:

En el cas de l'aprenentatge d'habilitats/tècniques interpersonals i de grup s'han projectat dos objectius referents al desenvolupament de pràctiques grupals i interpersonals (OPG), i s'ha dissenyat una taula d'observació per controlar el seu grau d'assoliment.

OPG1: Utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup.

OPG2: Potenciar l'autonomia d'aprenentatge dels grups.

Tal com hem vist, aquests 2 objectius s'han anat treballant durant les sessions i, en més o menys mesura, tots els membres dels grups els han assolit.

L'avaluació de grup ha tingut un paper destacat durant tot el procés. Les estratègies que l'han proveït han estat diverses: els guions, els rols, *think-pair-share* i, fonamentalment, els cercles de qualitat. En aquests, els resultats obtinguts a partir de la fusió de les funcions assignades pels rols i l'observació continuada de les dades recollides mitjançant les taules d'autocorrecció han demostrat que l'aprenentatge de determinades tècniques grupals fa viable la cessió progressiva de la responsabilitat en l'avaluació dels resultats de l'aprenentatge del professor als grups.

Conclusions i perspectives de futur

L'objectiu d'aquesta recerca era analitzar la viabilitat de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en un entorn d'ensenyament especialitzat de música com és un Conservatori, a través de la posada en pràctica i la reflexió crítica sobre un cas concret.

El fet d'adoptar com a marc conceptual el conjunt de les diferents corrents del constructivisme, posicionant-les totes amb referència a un eix definit per la dimensió individual i social, ha servit per aixoplugar la metodologia proposada: l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta metodologia és coherent tant amb la dimensió individual social com amb el lloc de construcció del coneixement, doncs vascula entre l'individu, la societat i el discurs. Així doncs, mitjançant una experiència holística al més fidel possible al fet musical original i vinculada al seu context cultural, els alumnes (dintre el grup) han percebut, reflexionat, construït, compartit, negociat i validat el coneixement. La interacció ha estat vehiculada en tot moment mitjançant els llenguatges verbal i musical i, conseqüentment, pel debat i la creació.

L'aprenentatge cooperatiu ha proporcionat una relació de simetria quant a rols, funcions i responsabilitats que ha donat cohesió al grup classe en conjunt, evitant l'aparició de grans diferències quant a ritmes d'aprenentatge.

Perquè el treball grupal esdevingués cooperatiu, els alumnes han après diferents habilitats / tècniques interpersonals i de grup i han realitzat constants avaluacions de grup. El resultat ha estat un augment en l'autonomia de treball i d'aprenentatge.

La metodologia cooperativa utilitzada en aquest cas, la investigació en grup, s'ha mostrat completament vàlida per a l'ensenyament aprenentatge dels continguts musicals. La utilització de guions, la integració dels cercles de qualitat, la utilització de rols per gestionar la interdependència basada en el producte grupal i d'estratègies de tipus cooperatiu, com ara *think-pair-share*, han requerit la creació de materials didàctics nous. Aquests han gestionat l'activitat de les sessions provocant una gran interacció entre tots els membres dels grups, facilitant als alumnes un entorn de treball on han gaudit de força autonomia de treball. Com a conseqüència, els alumnes han abordat activitats amb problemes amb moltes més variables del que és habitual i els productes dels grups han estat més creatius.

Els resultats obtinguts a partir dels instruments de recollida de dades han mostrat que tots els grups han assolit la competència projectada amb relació als objectius didàctics programats. A més, l'adquisició dels aprenentatges ha estat homogènia entre tots els alumnes i no s'han produït grans diferències quant al nivell d'assoliment dels objectius. També han reflectit que la creació ha estat present durant tot el procés d'aprenentatge.

L'observació de les pràctiques grupals programades evidencia que tots els grups han assolit les competències projectades. Així, els resultats d'aquesta observació han mostrat que els alumnes semblen tenir més autonomia de treball i d'aprenentatge. A la vegada, s'ha comprovat que l'eina principal dels grups per negociar els significats durant tot el procés d'aprenentatge ha estat el debat.

Mitjançant els qüestionaris d'autoavaluació, els diaris de les sessions i les memòries dels grups, hem recollit dades que demostren que els alumnes es mostren més motivats i més autònoms en el treball a l'aula. Aquestes dades també mostren que el debat i la creació han estat presents durant tot el procés d'aprenentatge.

A través de l'anàlisi de les creacions dels grups, hem trobat que els alumnes es mostren més creatius amb la metodologia cooperativa que amb la tradicional i que, a més, mostren més homogeneïtat en l'adquisició d'aprenentatges amb aquest tipus de metodologia.

Finalment, els instruments de recollida ens han donat dades que confirmen que han estat presents els elements bàsics que evidencien que s'ha donat un aprenentatge de tipus cooperatiu. És a dir, que hi ha hagut interdependència positiva entre els membres dels grups, responsabilitat individual i de grup, una interacció *cara a cara*, que els aprenentatges han inclòs també habilitats / tècniques interpersonals i de grup i que hi ha hagut una avaluació de grup.

Aquesta recerca ha impactat fortament sobre la meua formació canviant per complet la meua actuació a l'aula. La relació amb els alumnes i els continguts (triangle didàctic) ha passat de l'antiga transmissió d'aquest continguts directament a través del meu discurs a una gestió de la interacció, necessària perquè els alumnes prenguin part del seu aprenentatge. El fet de no haver d'estar explicant continguts constantment durant tota la sessió m'ha donat la possibilitat d'observar els alumnes mentre aprenien, amb la qual cosa he pogut apreciar com aquests afrontaven els nous coneixements. Així, he pogut observar i recollir una gran quantitat de dades d'aquest procés totalment noves per a mi.

En l'anterior model didàctic, l'avaluació s'efectuava directament sobre les creacions dels alumnes, fent una anàlisi detallada amb la finalitat de trobar-hi les errades però sense opció de trobar les causes que les havien produït.

La utilització de taules d'observació per a l'avaluació (inicial, formativa, sumativa) del grau d'assoliment dels objectius didàctics programats per adquirir la competència també ha suposat un gran canvi quant al control del progrés dels alumnes.

En aquestes taules, a cadascun dels objectius didàctics se li han associat 4 nivells d'assoliment (de menys a més). Cadascun dels nivells descriu les capacitats que els alumnes han hagut d'assolir fins aconseguir la consecució completa de l'objectiu didàctic.

Crec fermament que aquesta experiència d'avaluació sobre la base de competències pot ajudar el professorat de música, servint-li com a model d'organització de la programació en base a les competències. Tal com remarca Alsina (2007), encara no hi ha cap proposta ferma en tot l'àmbit europeu per a l'articulació dels currículums de les escoles de música, conservatoris i escoles superiors sobre la base de les competències.

La primera generació d'investigacions sobre l'aprenentatge cooperatiu va intentar comparar l'efectivitat d'aquesta metodologia enfront metodologies més tradicionals, com ara la classe magistral. Segons els autors de referència (Johnson i Johnson, Slavin, Sharan i Sharan,...), ja hi ha prou dades sobre l'efectivitat de l'aprenentatge cooperatiu. Tot i així, aquesta recerca hagués pogut proporcionar molta més informació si hagués utilitzat un altre grup del mateix curs com a referència per contrastar resultats, fent-li afrontar la mateixa competència a partir d'un ensenyament més individualista i amb una metodologia tradicional.

Tot i que va haver un grup de contrast, el no preveure que serien necessaris similars instruments per la recollida de dades i haver centrat la seva avaluació en l'habitual anàlisi i correcció de treballs, va fer que la seva comparativa fos impracticable. L'única comparativa possible faria referència a les notes finals, on el grup amb metodologia cooperativa superava amb escreix les notes del grup amb metodologia tradicional. Un altra dada a tenir en compte és que tots els membres del grup que van emprar la metodologia cooperativa van continuar en el centre el curs següent. En canvi, en l'altre grup del mateix curs van continuar 6 dels 10 alumnes. Aquest fet és doblement excepcional, ja que mai un grup sencer de tercer d'harmonia havia passat a 4rt. En altres cursos tampoc no havia passat mai.

Finalitzades les conclusions, és moment de pensar en perspectiva i plantejar-me objectius per ampliar la recerca en un futur.

El primer que em ve al pensament és el més pragmàtic, i consistiria a donar a conèixer i exportar aquesta experiència a altres escoles o conservatoris de música. Aquesta obertura del projecte em facilitaria una visió més àmplia, permetent-me establir un feed-back amb els professors d'aquests centres i la possibilitat d'observar i reflexionar sobre el canvi metodològic externament.

Un altre objectiu seria explorar les potencialitats d'altres mètodes d'aprenentatge cooperatiu, aplicant-los a l'aprenentatge musical. I fins i tot ampliar la recerca experimentant a altres dimensions de l'aprenentatge entre iguals, com ara la tutoria entre iguals.

També seria un objectiu interessant intentar universalitzar l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu per a totes les assignatures col·lectives (instrumentals i no instrumentals) dels currículums d'escola i conservatori de música. Amb aquesta finalitat, es crearien i s'analitzarien experiències sobre diverses tipologies d'assignatures dels centres.

Més agosarat, però no inviable, seria endegar experiències per estudiar la viabilitat d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu i la tutoria entre iguals, aplicant-los a l'ensenyament aprenentatge de l'instrument.

Complementàriament a la recerca, continuaria aprofundint en l'experimentació i l'anàlisi de l'avaluació sobre la base de les competències.

I, finalment, també m'adono que per aconseguir el màxim rendiment de l'observació dels debats i les creacions produïdes pels alumnes, hauria de cercar estudis i experiències que em permetessin aprofundir molt més en l'anàlisi del discurs verbal i musical produït per la metodologia cooperativa, per poder descriure amb més criteri com condiciona l'aprenentatge musical.

5. Referències bibliogràfiques

- ALSINA, P. (2007): Educació musical i competències: referències per al seu desenvolupament. *Eufonia. Didàctica de la música* n. 41 pp. 17-36.
- ANTA, J. F. (2007) *La composició com un mode de coneixement musical: algunes reflexions sobre les seves implicacions i derivacions epistemològiques*. Departament de Música, Facultat de Belles Arts, Universitat Nacional de La Plata: Buenos Aires.
- ARONSON, E. i PATNOE, S. (1997) *The jigsaw classroom. Building cooperation in the classroom*. Longman (second edition). United States.
- BLACKING, J.(1994): *Fins a quin punt l'home és música?* Eumo, Vic.
- COLL, C., PALACIOS, J. i MARCHESI, A. (1990) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Alianza Editorial, Madrid.
- CUBERO, R. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Editorial Graó, Barcelona.
- DE LA MOTTE, D. (2004) *Harmonielehre* (Tractat d'Harmonia). Dtv, München.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Educacion, S.A., Madrid.
- DURAN, D. (2002) *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia de l'Educació. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1021103-181153//ddg1de1.pdf
- FONSECA, M. (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés. El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo* *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pàgs. 157 a 176). Mergablum. Sevilla.
- HALL, R. (2008): *Scripted Cooperative Learning Research Lab Studies*. <http://web.mst.edu/~rhall/cooplearning/index.html>
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. (1991): *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report núm. 4. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- JOHNSON, R.T. i JOHNSON, D. W.(1997). «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». *Suports*. 1, 54-64.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (2004): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Argentina (Títol original: 1999. Cooperative Learning in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development. EE.UU.)
- KAPLAN, P. R.; STAUFFER, S. L. (1994): *Cooperative learning in Music*. MENC: The National Association for Music Education. EE.UU.
- KÜHN, C. (1990): *Tractat de la forma musical*. Labor (Títol original: 1987. Formenlehre der Musik. Munich i Kassel)

- KÜHN, C. (2003): *Historia de la composición de la composición en ejemplos comentados*. Idea Books. Barcelona. (Títol original: 1998. Kompositionsgeschichte in kommentierten Beispielen Formenlehre der Musik. Kassel)
- MALAGARRIGA, T. (2002): *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1127102-161610//tmr1de7.pdf
- MONEREO, C y DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Edebé. Barcelona.
- NOVAK, J. D. i GOWIN (1984) *Aprendiendo a aprender*. Cambridge University Press. Traducció al castellà de Ediciones Martínez Roca, S.A.
- LA RUE, J. (1989): *Análisis del estilo musical*. Labor. Barcelona. (Títol original: 1970. Guidelines for style analysis. Norton, New York)
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo*. Una alternativa eficaz a la enseñanza. PPU. Barcelona.
- PAPOUSEK, M. (1995): *Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance a DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (eds.) Naissance et développement du sens musical*. PUF. Paris.
- POZO et al. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música* (pàgines 205 a 228). Graó. Barcelona.
- SALZER, R. (1990): *Audición estructural*. Labor. Barcelona.
- SHARAN, S. (editor) (1994): *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Praeger. Publishers Wesport, EE.UU.
- SHARAN, Y. & SHARAN, S. (2004): *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones del M.C.E.P. Colección Colaboración Pedagógica, 13. Sevilla (Títol original: Expanding Cooperative Learning Trough Group Investigation. Teachers College. Columbia University, New York, 1992)
- SLAVIN, R. E.(1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique Grupo Editor S.A. Argentina (Títol original: 1995. Cooperative Learning. Theory, research, and practice. Prentice Hall, Inc. EE.UU.)
- SLAVIN, R. E.(1986): *Using student team learning*. Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle schools. Baltimore.
- SWANWICK, R. (2000): *Música, pensament i educació*. Edicions Morata S.L Ministeri d'Educació i Cultura: Madrid (Títol original: 1988. Music, mind and education. Routledge: London).
- TEJADA, J. (1997): *Grupo y educación: Técnicas de trabajo y análisis*. Edicions de la Llibreria Universitària de Barcelona.
- VILAR, M. (2001): *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0205102-113554//mvm1de4.pdf
- VILAR, M. (2004): «Acerca de la educación musical». Revista Electrònica de LEEME núm.13

6. ANNEXOS

Índex

1. Qüestionari per a l'observació de l'assoliment dels objectius didàctics d'Harmonia (QOH).
2. Qüestionari per a l'observació de l'assoliment de les Pràctiques Grupals (QOPG).
3. Qüestionaris d'autoavaluació de la sessió quatre.
4. Diari del professor de cadascuna de les sessions.
5. Memòria del grup C.
6. Mostres de les composicions recollides a la sessió 2 (grup B).
7. Composició final grup A.
8. Composició final grup B.
9. Composició final grup C.
10. Guió de l'alumne de la sessió 3.
11. Taula en què el grup A va abocar els resultats de l'estat fonamental.
12. Taula per a l'observació dels rols dels alumnes en la sessió 3.
13. Transcripció d'un fragment de conversa mantinguda entre dos alumnes del grup B durant la sessió 3a, mentre treballen amb una taula d'autocorrecció.

1. Qüestionari per a l'observació de l'assoliment dels objectius didàctics d'Harmonia (QOH).

QÜESTIONARI D'OBSERVACIÓ DEL PROGRÉS EN L'ADQUISICIÓ DELS OBJECTIUS ACADÈMICS PER PART DEL PROFESSORAT

OBJECTIUS ACADÈMICS		DESCRIPCIÓ	21-04-08			28-04-08			05-05-08			19-05-08			26-05-08		
			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
OH 1.1.1	Ser capaç de detectar i descriure els canvis de to a tonalitats veïnes mitjançant l'anàlisi de partitura	Observa les noves alteracions. Reconeix l'armadura de la nova tonalitat	X	X	X	no fet			X	X	X	X	X	X			
		Observa a la melodia les notes que actuen com a sensible	X	X	X				X	X	X	X	X	X			
		Observa a la melodia les notes que actuen repetidament com a tònica. Reconeix la tònica i mode de la nova tonalitat	X	X	X				Sobre els treballs dels propis companys!								
		Reconeix les cadences de la nova tonalitat. Diferencia les tonalitats veïnes de les que no ho son	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
OH 1.1.2	Ser capaç de detectar i descriure els canvis de to a tonalitats veïnes mitjançant l'audició	No es capaç															
		Reconeix el canvi de to per les formules cadencials. Però no sap la tònica	X		X							X					
		S'adona de la nova tònica mitjançant l'enllaç amb la sensible a les cadences. per la reiteració o disposició en la melodia o per les noves alteracions.		X										X			
		Reconeix el mode de la nova tonalitat. Diferencia les tonalitats veïnes de les que no ho son											X				
OH 1.2.1	Ser capaç de detectar i descriure les modulacions a tonalitats veïnes mitjançant l'anàlisi de partitura	Observa acords característics de la nova tonalitat o cromatismes	X	X	X	no fet			X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Observa la cadença amb la nova dominant	X	X	X				?	?	?	X	X	X	X	X	X
		Observa els acords pont		X					X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Diferencia els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació								X		X	X	X	X	X	X
OH 1.2.2	Ser capaç de detectar i descriure les modulacions a tonalitats veïnes mitjançant l'audició	No diferencia els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació	X	X	X												
		Diferència els canvis de to amb modulació dels canvis de to sense modulació															
		S'adona dels cromatismes. Reconeix els canvis de to amb modulació cromàtica										X		X			
		Reconeix la fluïdesa del canvi. Reconeix els canvis de to amb modulació diatònica i cromàtica.											X				
OH 2.1	Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica	Escull correctament les tonalitats a les que modular				no fet											
		Escull correctament on i quins acords pont utilitzar					X		X		X						
		Introdueix amb criteri la cadença amb la nova dominant								?		X		X			X
		Introdueix amb criteri les alteracions de la nova tonalitat											?		X	?	
OH 2.2	Ser capaç de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació cromàtica	Escull correctament les tonalitats a les que modular				no fet											
		Escull correctament on i quins acords utilitzar per fer el cromatisme					X		?		?			?			
		Introdueix amb criteri la cadença amb la nova dominant								X		?	X				?
		Introdueix amb criteri les alteracions de la nova tonalitat													?	X	

2. Qüestionari per a l'observació de l'assoliment de les Pràctiques Grupals (QOPG).

OPG		DESCRIPCIÓ	21-04-08			28-04-08			05-05-08			19-05-08			26-05-08			
			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
OPG 1.1	Ser capaç d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup	No s'ha produït la interdependència positiva																
	Implementant la interdependència positiva en el rol	Algun dels rols ha proveït interdependència positiva				X	X	X	X	X	X							
		Dos dels tres rols han proveït interdependència positiva							X	X	X							
		Els rols els han condicionat la interdependència positiva										X	X	X	X	X	X	
OPG 1.2	Ser capaç d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup	El treball del grup no està ben gestionat																
	Reduint la probabilitat de que alguns alumnes adoptin una actitud passiva, o be dominant, en el grup.	Hi ha alumnes que dominen i altres adopten una actitud passiva																
		Hi ha algun alumne que adopta una actitud passiva																
		Tothom al grup està actiu realitzant les tasques que te assignades pel seu rol				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OPG 1.3	Ser capaç d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup	No utilitzen les tècniques de grup bàsiques ni les pràctiques requerides pels seus rols																
	Garantint que el grup utilitzi les tècniques de grup bàsiques i que tots els membres aprenguin les pràctiques requerides.	Utilitzen les tècniques de grup bàsiques però no les pràctiques requerides pels seus rols																
		Utilitzen les tècniques de grup bàsiques i incipientment les pràctiques requerides pels seus rols				X	X	X	X	X	X							
		El registrador ajuda al grup a funcionar. El narrador a formular el que saben i integrar-ho amb el que estan aprenent. L'entrenador a incentivar el pensament dels companys i millorar el seu raonament.										X	X	X	X	X	X	X
OPG 2.1.1	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	No han completat cap de les activitats previstes a la planificació de sessions projectada pel professor.																
	Seguint un pla de treball que els permeti complir amb les activitats previstes a cada sessió	Han completat alguna de les activitats previstes a la planificació de sessions projectada pel professor.																
		Han completat la majoria de les activitats previstes a la planificació de sessions projectada pel professor.				X		X				X	X	X				
		Han completat totes les activitats previstes a la planificació de sessions projectada pel professor.	X	X	X		X		X	X	X				X	X	X	
OPG 2.1.2	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	Ningú del grup ha complit amb les tasques setmanals																
	Seguint un pla de treball que els permeti complir amb les tasques setmanals previstes a la planificació del projecte.	Un membre del grup ha complit amb les tasques setmanals									X							
		Dos membres del grup han complit amb les tasques setmanals				X	X	X		X			X			X	X	
		Tres membres del grup han complit amb les tasques setmanals											X		X	X		

OPG 2.2.1	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	No els han ajudat els guions de classe.																	
		Els han ajudat un poc els guions de classe.																	
		Els han ajudat bastant els guions de classe.				X		X											
	Controlant el procés intel·lectual durant el desenvolupament de les activitats amb l'ajuda dels guions de classe	Els guions de classe els han ajudat a controlar-lo.	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X			
OPG 2.2.2	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	No han controlat el treball de cap alumne amb les taules d'autocorrecció																	
		Han controlat el treball d'un alumne amb les taules d'autocorrecció										1 de 3							
		Han controlat el treball de dos alumnes amb les taules d'autocorrecció						2 de 3											
	Controlant el procés intel·lectual durant el desenvolupament de les activitats amb l'ajuda de les taules d'autocorrecció	Han controlat el treball dels tres alumnes amb les taules d'autocorrecció						2 de 2	3 de 3	3 de 3	2 de 2		3 de 3	2 de 2	3 de 3				
OPG 2.3.1	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	No els ha ajudat a avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts ni els qüestionaris ni les taules d'autocorrecció.																	
		Els ha ajudat un poc a avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts tant els qüestionaris de classe com les taules d'autocorrecció.																	
		Els ha ajudat bastant a avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts tant els qüestionaris de classe com les taules d'autocorrecció.																	
	Avaluant i reflexionant sobre els resultats obtinguts mitjançant els qüestionaris inclosos als guions	Els qüestionaris de classe i les taules d'autocorrecció els han ajudat a avaluar i reflexionar sobre els resultats obtinguts.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OPG 2.3.2	Ser capaç de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor:	No han millorat resultats ni individualment ni grupalment amb les taules d'autocorrecció																	
		Han millorat resultats individualment amb les taules d'autocorrecció								X		X							
		Han millorat resultats grupalment amb les taules d'autocorrecció														?			
	Avaluant i reflexionant sobre els resultats proveïts pel cercle de qualitat a partir de l'observació continuada de les taules d'autocorrecció	Han millorat resultats individualment i grupalment amb les taules d'autocorrecció										X		X	X				

3. Qüestionaris d'autoavaluació de la sessió quatre.

Sessió núm.4: Qüestionaris d'autocorrecció

<i>Objectius d'anàlisi-harmonia-audició</i>	<i>Pràctiques grupals i interpersonals treballades</i>
Ser capaç: - de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica i cromàtica	Ser capaç: - de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor - d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup

Presentació de la sessió: (5 minuts)

En aquesta sessió revisarem els corals modulants que hem compost a partir del text de la 3a estrofa del poema "La ciutat retrobada". Utilitzarem els qüestionaris d'autoavaluació per a validar l'estat fonamental, el mode menor i les modulacions.

Cadascú tindrà unes responsabilitats en funció del seu rol al grup i al finalitzar la sessió serà avaluat en funció d'elles.

ROL	Funcions	A	B	C
Narrador (núm. corrector = 1)	1. Comprovarà si hi ha membres del grup que han repetit el mateix tipus d'errades els darrers treballs i si és així ho comunicarà als que ho fan. 2. S'assegurarà que tothom compren les errades que apareixen als corals. 3. S'assegurarà que tothom és conscient de a quina pregunta del qüestionari d'autocorrecció fa referència cada errada.	Andrea	Maria	Sergi
Entrenador (núm. corrector = 2)	1. En cas de dubte, decidirà si és o no una errada. 2. Donarà solució al perquè de cada error als alumnes que no el vegin. 3. Si no li sap fer veure al company perquè és una errada consultarà al professor.	Marc	Duna	Cristina
Registrador (núm. corrector = 3)	1. Repassarà amb color roig aquelles errades que s'han repetit 2 setmanes consecutives. 2. Prendrà nota dels errors consensuats de tots els membres del grup. 3. Els transcriurà a unes taules en blanc que li facilitarà el professor indicant: - Si hem comprès que era un error a partir d'una explicació d'un company (no toquem la taula) - Si hem comprès que era un error a partir d'una explicació de l' entrenador (enquadrem l'errada) - Si ho hem comprès que era un error a partir d'una explicació del professor (encerblem l'errada)	Alba	Anna	Pau

Activitat 1: Cercles de qualitat sobre l'estat fonamental (10 minuts)

1. Agafem el coral sobre la 3a estrofa del poema de Cid i mulet que ha fet el company que tenim a l'esquerra
2. El corregim amb l'ajuda de la taula d'autocorrecció de l'estat fonamental (pàg. 2).
 - a. 1r amb **llapis sobre la partitura.**
 - b. després comptabilitzem les errades a la columna corresponent de la taula de l'estat fonamental. (pàg. 2)
3. Repetim l'acció tantes vegades com companys hagi al grup.

AUTOCORRECCIÓ Estat Fonamental		1r corrector	2n corrector	3r corrector	PROFESSOR
1	Ha utilitzat quan calia l'enllaç "a"? <i>Oblic i mov mínims</i>				
2	Ha utilitzat quan calia l'enllaç "b"? <i>Cont. al baix i m. m.</i>				
3	Ha respectat les separacions màximes entre les veus?				
4	Ha creuat les veus dins del mateix acord?				
5	Ha creuat les veus amb els acords contigus?				
6	Ha acabat el coral amb la F o 3a al soprano? <i>amb 5a no!</i>				
7	Ha duplicat la fonamental de l'acord quan cal?				
8	Ha duplicat correctament l'enllaç V-VI? <i>la 3a del VII!</i>				
9	Ha duplicat correctament els acords disminuïts? <i>la 3a!</i>				
10	Utilitza sempre l'estat fonamental? Fa inversions?				
11	La sensible va a Tònica als acords de Dominant? <i>fa RIS?</i>				
12	Fa l'enllaç I-II / II-I / II-III / III-II / IV-III?				
13	Altres				

AUTOCORRECCIÓ Modulacions						
Indica el núm. de vegades que ha repetit l'error !	Ha encertat el to on modular? Tons veïns!	Ha encertat on posar l'acord pont?	Ha fet la cadència amb la nova dominant?	Ha retornat al to inicial?	Ha encertat on posar l'acord pont?	Ha fet la cadència amb la nova dominant?
1r corrector						
2n corrector						
3r corrector						
4rt corrector						
PROFESSOR						

AUTOCORRECCIÓ Mode menor		1r corrector	2n corrector	3r corrector	PROFESSOR
1	No he utilitzat la sensible sobre els acords de dominant				
2	No he utilitzat el 6 elevat quan anava a sensible				
3	He duplicat la sensible al VII (enlloc de la 3a)				
4	He duplicat el 6 elevat al VI (enlloc de la 3a)				
5	No he xifrat les alteracions al baix				
6	No he xifrat al baix els acords disminuïts				
7	He fet Falses Relacions Cromàtiques (FRC)				
8	He utilitzat el III amb sensible (acord augmentat!)				
9	Altres				

Activitat 2: Cercles de qualitat sobre l'estat fonamental (10 minuts)

En grup:

1. Escolliu el coral d'un company/a
2. Observeu els errors que han contabilitzat els diferents correctors.
3. Decidiu quins d'ells són realment errades i quins no.
4. Expliqueu l'errada si és necessari.
5. Reflexionem individualment:

Quines incorreccions he fet?		Incorrecció	Solució	Qui me ho ha explicat?
	1			
	2			
	3			

Activitat 3: Cercles de qualitat sobre les modulacions i el mode menor (15 minuts)

1. Fem el mateix procés que amb la taula d'autocorrecció de l'estat fonamental (pàg. 2)
2. Reflexionem individualment:

Quines incorreccions he fet?		Incorrecció	Solució	Qui me ho ha explicat?
	1			
	2			
	3			

Activitat 4: Escollim el coral que més ens agrada del grup (10 minuts)

Una vegada escoltats els tres corals debatem sobre quin coral representarà al nostre grup al concurs de composició del centre.

Utilitzarem com a arguments per a la nostra proposta:

- A. La **viabilitat de ser interpretats** per nosaltres (en funció de la dificultat de les parts)
- B. El nostre criteri personal sobre com el compositor/a:
 1. Ha resolt l'**adaptació del text** a la mètrica.
 2. Ha adequat la música al **missatge del text**.
 3. Ha donat solució a les **modulacions**.

Activitat 5: Experimentem l'apoiatura 4-3 sobre els acords V i I de les cadences (5 minuts)

Sobre el coral escollit pel grup provarem com sonen les apoiatures de segona descendent a les veus que tenen la 3a de l'acord. Si ens agrada les inclourem a l'harmonització.

Reflexionem i comentem l'activitat....

AUTOAVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT				
He realitzat correctament les activitats?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
He entès l'objectiu de les activitats?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT

Autoavaluació de la sessió (5 minuts)

1. Avalua la consecució del objectius d'Anàlisi - Audició – Harmonia

Els qüestionaris d'autoavaluació m'han ajudat a identificar errors en la utilització de les modulacions ?	NO	UN POC	BASTANT	SI
He entès pas a pas el procés que ha seguit l'activitat per detectar els errors ?	NO	UN POC	BASTANT	SI
He entès pas a pas el procés que ha seguit l'activitat per solucionar els errors ?	NO	UN POC	BASTANT	SI

2. Avaluem l'assoliment de les pràctiques grupals i interpersonals treballades

Els rols han ajudat a crear una relació positiva de dependència entre companys/es?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Puntua els rols d'acord amb la seva aportació a aquesta relació positiva de dependència		Entrenador	Narrador	Registrador
Els rols han ajudat a que ningú del grup estigui passiu ni dominant?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Puntua els rols d'acord amb la seva aportació per que ningú del grup estigui passiu o dominant		Entrenador	Narrador	Registrador

He completat les activitats previstes per a aquesta sessió?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
El guió de classe m'ha ajudat a ordenar el meu pensament?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Els qüestionaris d'autoavaluació m'ajuden a reflexionar sobre el que he fet?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT

3. Avaluem les funcions que cadascú ha realitzat mitjançant els rols

ROL (responsables)	Respon S/N i dóna-li una puntuació de l'1 al 10	S/N	Nota
Narrador/a Andrea Maria Sergi	Ha comprovat si hi havia membres del grup que havien repetit el mateix tipus d'errades els darrers treballs i els ho ha comunicat?		
	S'ha assegurat de que tothom comprenia les errades que han aparegut als corals?		
	S'ha assegurat de que tothom era conscient de a quina pregunta del qüestionari d'autocorrecció feia referència cada errada?		
Entrenador/a Marc Duna Cristina	En casos de dubte, ha decidit si era o no una errada?		
	Ha donat solució al perquè de cada error als alumnes que no els veien?		
	Ha consultat al professor en cas de no saber fer-li veure al company en que consistia?		
Registrador/a Alba Anna Pau	Ha repassat amb color roig aquelles errades que els companys/es han repetit mes de 2 setmanes consecutives?		
	Ha pres nota dels errors (consensuats) de tots els membres del grup?		
	Els ha transcrit a les taules en blanc que li ha facilitat el professor indicant qui li ha explicat l'error?		

4. Diari del professor de cadascuna de les sessions.

SESSIÓ	Comentari
1	<p>Arriben a classe molt contentes, ja que amb l'anterior projecte (el 1r que feien) han guanyat el passat dissabte la final del concurs de composició de les TTEE.</p> <p>Quan comencen a fullejar el projecte, alguns veuen el text escollit i el troben "com un soneto", que es la manera d'expressar que és ampul·lós i "demodé" en la versificació.</p> <p>La sessió ha començat 5 minuts tard perquè esperaven l'assistència de Sergi (ha arribat tard), Marc i Cristina (no han vingut).</p> <p>A l'hora de distribuir els rols i aprofitant que Andrea havia preguntat que és ser "estratègic" els explico que si ho són preveuran com posar al dia i integrar en el grup als companys que no han vingut a classe. No els costa gens escollir els rols: els grups A i B trien tal com jo els tenia a l'ordinador (els tenia aleatòriament), al grup C li costa més, com falta Cristina han previst que no sigui la narradora i l'han fet registradora (MB!).</p> <p>L'anàlisi del "Ave Maria" ha estat un èxit, com ja l'havien abordat quan van estudiar l'estat fonamental dels acords, tenien la partitura fresca i també l'autor. Així que l'hem pogut escoltar en MIDI per a comprovar si les tòniques de les noves tonalitats es sentien a les cadences conclusives. També ha servit per a comprendre perquè el 1r fragment de la 2a part sona estrany i no podem definir tonalitat ni tònica amb facilitat. Com s'havia treballat la biografia de l'autor, l'hem situat fàcilment al Renaixement, llavors jo he aportat que l'assentament de la tonalitat és una característica del Barroc. Ha estat molt interessant perquè els alumnes han anat aportant motius pels quals aquest fragment no concreta cap tonalitat i que és així perquè l'escoltem amb "orelles clàssiques" o sigui, que nosaltres ja tenim un oïda tonal formada amb criteris d'aquestes èpoques i no de la modalitat del Renaixement.</p> <p>A l'hora de l'avaluació ha anat bé que Andrea digués "cada setmana farem tant de totxo?" i "no cal avaluar tant de rato" perquè m'ha servit per a fer la reflexió als grups de la importància de la reflexió posterior a l'activitat per a reordenar i refrescar els coneixements nous. I després han fet els qüestionaris d'autoavaluació que justament els ha fet fer això mateix.</p> <p>Alguns alumnes veuen una tasca molt difícil iniciar ja el coral. Hem pregunten: "a partir d'un soprano?", "potser a partir d'un baix?". Recorden que harmonitzar a partir d'un soprano és més feixuc. Jo els dic que no cal ni soprano ni baix, que l'objecte de treball és el canvi de to i la modulació.</p> <p>Els dic que el qüestionari sociomètric és voluntari i els explico el seu objecte. Alguns diuen que el troben interessant, veurem si el fan.</p>

	<p>La seva actitud ha estat molt bona durant tota la sessió i han estat actius i treballant tota l'estona.</p>
2	<p>Avui solament ha faltat Maria.</p> <p>Han treballat molt bé, però no hem aconseguit fer més que 2 de les 3 activitats que jo havia previst. El fet de no estar familiaritzats amb els cercles de qualitat ha restat el temps que jo havia previst assignar a la 3a activitat (que era amb el mateix procediment que la 2a). Solament el grup B ha començat l'activitat 3.</p> <p>Amb tot, estic content perquè veig que els ha fet profit aquesta manera d'organitzar-se i que s'han preocupat pel fet de no complir el planning inicial. Els preocupa no acabar a temps per poder presentar-se al concurs de composició del centre. A més, els primers resultats de les taules d'autocorrecció coincideixen amb el que jo he observat a classe. El grup A i C tenen moltes llacunes i el grup B (que ha pogut fer fins i tot part de l'activitat 3) te molt més clar l'estat fonamental. (MB!!). Primer els preocupa el fet de tenir errades, jo els comento que a l'inici és habitual i que "per anar en bici has de caure unes quantes vegades". A Duna li preocupa que hi hagin tantes vegades repetides el mateix error. Li dic que si el proper dia no el fa cap vegada serà un gran avanç, més que si sol l'hagués fet una vegada aquest error.</p> <p>No crec que sigui determinant per no aconseguir poder acabar els corals abans de finalitzar el curs (queden 3 classes exactes, les mateixes que sessions preveia el planning). Crec hi ha marge de maniobra al planning.</p> <p>Com la tasca del proper dia era revisar l'harmonització de la 1a estrofa i adaptar la lletra de la 2a estrofa a l'harmonia de la 1a, els he deslliurat de fer l'adaptació i els he manat centrar-se en les correccions de la 1a estrofa fixant-se en les taules d'autocorrecció de modulacions i del mode menor.</p> <p>Reflexió: he escanejat els corals del grup B per comprovar el grau de fiabilitat de l'aplicació de les taules d'autocorrecció.</p>
3	<p>Començo la sessió un poc més animat, he corregit les dos mostres que havia escanejat la sessió passada i estaven molt bé (Uf!). Els ensenyo els canvis en la planificació. Pau diu que ell ja n'havia fet (ja que és el registrador).</p> <p>A aquesta sessió torna a faltar Maria. De moment Duna i Anna se'n surten força bé, no l'han trobat a faltar. La sessió va força bé, ja coneixen el procediment i van més ràpids. Tenien clar el que havien de corregir i s'havien centrat en els errors detectats (MB).</p> <p>Al grup Pau-Cristina-Sergi, Cristina s'ha deixat el coral (...) i Pau no havia corregit el de la setmana passada i ara ho volia fer a classe, a més Sergi era el 1r dia que portava el coral (la setmana passada no l'havia portat). Vorem si se'n surten.</p> <p>Al grup Alba-Andrea-Marc detecto que el problema principal és la manca de organització d'Alba. Te el coral fet en una fulla</p>

	<p>que no és de pentagrames (fets en boli) i massa junts. A la mínima que ha de corregir alguna cosa aquest desordre li cau al damunt. Alba va fent bastant bé i Marc més poc a poc.</p> <p>Toco uns quants corals, el fet de sentir els colors harmònics produïts per les modulacions els anima bastant, els agrada molt. Ara tindran 2 setmanes (dilluns es festa) per repetir el procés amb la 3a estrofa del poema.</p>
4	<p>Arriben 10 minuts tard Anna i Duna. Pregunto com ha anat. Diuen que molt bé. Els explico que avui hem centraré en avaluar les seves funcions relatives als rols. També els dic que per l'any que ve la fira del llibre Ebrenc està interessada en estrenar les seves obres com a acte.</p> <p>Inicialment tots s'adrecen a mi per a solucionar dubtes que els ha sortit duran la composició. En resolc uns pocs però els adreço al treball en grup per resoldre'ls tots.</p> <p>Els grups poc a poc comencen a funcionar gràcies als rols. Sobretot a l'entrenador i registrador i aquesta sessió ja el narrador. Treballen profitosament.</p> <p>A l'hora de posar les errades Alba pregunta si el fet de que una errada ara es faci molt menys fa que no s'hagi de posar com a repetida. Li dic que valori si hi ha un progrés significatiu i decideixi. Ho fa, amb seguretat.</p> <p>Marc està molt centrat en la seva funció d'entrenador.</p> <p>A 9:45 toco els corals. Els agrada sentir els canvis de to i les modulacions dels companys. Llàstima de no preveure més temps per escoltar-los. Les del grup A i B semblen mes coherents que les del C. Ho conformaré el darrer dia quan lliuren les obres.</p> <p>Al finalitzar la sessió es reparteixen els diners del concurs guanyat entre tots/es (MB!) No s'ho ha quedat ni el grup guanyador ni la que va ser escollida la seva obra, és un detall a tenir en compte. Tot i que son pocs diners (20€) se'ls veu molt feliços. Han fet que l'assignatura sigui "real".</p>
5	<p>Han faltat Anna i Cristina (malaltes). L'absència de cristina ha afectat al grup C ja que era l'encarregada de dur les partitures passades a net. Per sort Pau duia una còpia de la 1a i 2a estrofes i les hem pogut veure i escoltar.</p> <p>La veritat es que no tenia cap esperança de que se'n sortissin. Ho tenia tant clar que ja estava pensant en retirar el cas de la recerca. Més que res per que pensava que mancarien 1 o dos sessions més per a que prepararessin els materials.</p>

Ben al contrari, tots els grups han finalitzat els seus coral (MB!!!) i han realitzat totes les tasques que tenien assignades dintre de temps (tot i que al ser el darrer dia de classe la temporització estava molt ajustada). Felicitats als tres grups !!!

Les presentacions han estat molt bé, s'han repartit el coral i he pogut comprovar que tots els alumnes tenien clar els processos moduladoris i el mode menor. (MB!!!). Ja començava a dubtar que s'assolís aquest Obj (Uf!) No ha hagut opció a treballar els qüestionaris d'autoavaluació del menor i modulacions tant com voldria a conseqüència dels canvis al planning de la 2a sessió. En canvi, s'ha vist la gran feina que ha produït el qüestionari d'autoavaluació de l'estat fonamental. Al final de la classe, quan l'avaluavem, Andrea ha fet el comentari que "és productiu però és un procediment avorrit". Suposo que en comparació a com ho feia abans he avançat almenys en l'aspecte de la "productivitat". Si s'utilitza posteriorment el procediment crec que el trobaran menys avorrit per que el tindran interioritzat i no estaran tant pendents del guió i es podran centrar més en els companys.

Toquem tots els corals, els presenten, fem aportacions (jo solament en faig algunes motivades per errades al passar les partitures a Finale), els cantem i intentem descobrir on son les modulacions, finalment els avaluen. Els agraden molt, sobretot com sonen les modulacions. A banda m'he fixat (ho comprovaré quan analitzi a casa els corals) que les modulacions estaven en llocs molt adients de les estrofes (a finals, en punts culminants).

Al final ens sobra temps i intentem cantar amb lletra el coral del grup C. Acabem cantant en notes. S'ha d'assajar més.

El grup A no havia presentat la partitura al concurs del centre. Ara se'n penedeixen i em demanen de presentar-se. Els dic que estan fora de termini però que ho demanen a la directora. (MB!).

Els felicito per haver pogut aconseguir que tots els grups compleixin amb el pla de treball. (MB!!!)

5. Memòria del grup C.

MEMÒRIA

Projecte: La ciutat retrobada

SESSIÓ 1-----21/04/08

Classe:

Hem canviat la distribució dels grups de classe, el nostre grup som: Cristina, Sergi i Pau.

En aquesta sessió Cristina no ha pogut venir.

El primer que hem fet conjuntament ha sigut la elecció dels rols de cadascú:

Cristina → Entrenadora
Sergi → Narrador
Pau → Registrador

Joan ens ha presentat el projecte que durem a terme fins a final de curs “La ciutat retrobada” i ens ha repartit el planning que hem de seguir totes les sessions.

Després ens ha explicat, a partir de “l’Ave Maria” de Jacob Arcadelt, que són les modulacions i com podem modular a tonalitats veïnes.

Hem realitzat, per grups, la tasca de trobar a la segona part de l’Ave Maria els canvis de to modulant.

Per a casa:

- Joan ens ha demanat que harmonitzem la primera estrofa del poema de Joan Cid i Mulet “la ciutat retrobada” intentant fer alguna modulació.
- Com que Cristina no ha vingut, hem acordat quedar el divendres per a explicar-li el que hem treballat a classe i dir-li la feina que portàvem.
- Els membres del grup hem acordat que, per a que hi hagi similituds, fer el mateix baix per a l’harmonització.

SESSIÓ 2-----28/04/08

Classe:

Joan ens ha repartit el planning de la sessió que contenia unes taules d’autocorrecció en que entre els alumnes del grup ens corregíem, de manera rotatòria, les harmonitzacions que havíem fet a casa. Els errors més importants que hem comés, referits a l’estat fonamental, són els següents:

- Errors en l’enllaç “b” (despists que han portat al moviment directe).
- Algun despist en la distància entre les veus (hi ha hagut distància de més d’una octava entre sopranos i contralts).
- Algun error de l’enllaç V-VI.

Amb aquesta correcció hem recordat els següents factors:

- ✓ Duplicar la tercera en enllaç de V-VI i en acords disminuïts.
- ✓ No usar els següents enllaços: I-II / II-I / II-III / III-II / IV- III.
- ✓ Les distàncies entre veus són: Baixos-tenors: màxim dos octaves.
Tenors-contralts: màxim una octava.
Contralts-sopranos: màxim una octava.

CANVI AL PLANING!!!

Com que el temps ens ha pasat volant, no hem tingut temps de revisar el mode menor i les modulacions, Joan ha decidit treure aquesta part del planing.

Feina per a casa:

- Com hi diu al planning, a casa, revisem els errors que hem comés a l'harmonització que vam fer la setmana passada.
- Joan ha decidit treure la segona activitat de casa que és adaptar la segona estrofa a la primera.

SESSIÓ 3-----05/05/08

Classe:

Joan ens ha repartit als registradors del grup el canvi que va fer la setmana passada al planning. Avui hem hagut de fer les següents tasques: revisar els canvis de to i modulacions a l'estat fonamental i les modulacions amb els tests d'autocorrecció.

Han sorgit diversos problemes:

- Cristina no ha dut la seva harmonització i no hem pogut corregir-la.
- Pau s'ha deixat d'arreglar un acord i hem perdut una mica de temps.

Hem mirat si quedava algun error a l'estat fonamental de l'harmonització. Sergi no entenia les modulacions i Joan ens ha fet un repàs sobre els dos tipus: la diatònica i la cromàtica. Sergi ha mirat la seva harmonització per arreglar les modulacions.

Pau i Sergi s'han canviat les harmonitzacions per mirar els errors a les modulacions.

- No s'ha trobat cap error

Feina per a casa:

- Revisar si queden errors a la primera estrofa.
- Composar un coral modulant adaptat al text de la tercera estrofa del poema de Cid i Mulet.

SESSIÓ 4-----**19/05/08**

Classe:

Abans de començar la classe Cristina li ha preguntat a Joan uns dubtes sobre l'harmonització.

- Tots els membres del grup han fet la feina.

Joan ens ha donat el guió de la Sessió 4 i ens ha explicat que avui aplicarem molt els nostres rols i que ell ens puntuarà sobre com ho fem.

Hem fet, altre cop, els tests d'autocorrecció. Joan ens ha parlat de la importància de no repetir errors dos setmanes consecutives.

- Sergi ha fet diversos errors amb els moviments contraris, ja que se li escapen alguns moviments **directes**.

- Pau ha tingut alguns errors d'enllaç V-VI i de acords en que la sensible ha d'anar a tònica.

- Cristina no ha fet cap error.

Després de corregir-nos les harmonitzacions hem hagut de decidir quina serà la versió final de les estrofes 1 i 3:

- Estrofa 1 → la de Pau
- Estrofa 3 → Mode major de Sergi
→ Mode menor de Cristina

Feina per a casa:

Hem quedat el dimarts a l'institut (a l'hora de convalidar) per a repartir-nos les feines de casa:

DIMARTS

Hem decidit i fet les següents tasques:

- Sergi ha revisat les harmonitzacions que hem quedat que utilitzarem per a la versió final.

- Pau ha començat a adaptar el text de la segona i quarta estrofes als de la primera i tercera.

- Cristina passarà a net les partitures.

El divendres ens apuntarem al concurs del conservatori:

DIVENDRES

A l'hora de llenguatge havíem de repartir la nostra partitura a net a tots els companys de classe però Cristina no ha tingut temps de passar la partitura a net. Només hem pogut presentar al concurs la partitura de la primera part, l'única que Cristina havia passat.

Hem proposat els membres del grup que el dilluns li direm a Joan de decidir entre tots l'harmonització que més ens agrada a nivell global de classe perquè si ens hem de presentar al concurs tres composicions amb la mateixa lletra no tindria lògica.

6. Mostres de les composicions recollides a la sessió 2 (grup B).

1002
 Pei-ge de-bu-lla ti de-ju-na ce-ra que de-na a-re-de-za ta a la ciu-tat
 de les cas-tes del go-ve-ri-ple de a-re-tes on el ar-ve-tat

Handwritten musical score for the first system. It consists of three staves: a vocal line (treble clef), a guitar line (treble clef), and a bass line (bass clef). The key signature has one sharp (F#). The music is in 3/4 time. The guitar part includes several chord diagrams circled in red. There are red annotations below the staves, including brackets and the number '4'. A red 'V' and 'IV' are written above the final measure of the system.

Handwritten musical score for the second system. It continues the three-staff arrangement (vocal, guitar, bass). The guitar part features a prominent III 5# chord diagram circled in red. There are red annotations below the staves, including brackets, the number '5', and a sharp sign (#). The system ends with a double bar line.

(*) 12 → enllaços poc units en estat fonamental

(*) hi ha una modulació cromàtica (B)

(*) Utilitza un III 5#

(*) hi ha un 3 amb el baix duplicat

(*) manca indicar les alteracions al xi pat del baix

Plains d'òbit i de pi mane-re pe onga estela lacu-tat ian. plidur se qe d'istella.

Brillit idonell anellu ecorlet

- ha modulat cromàticament (B) ? diatònicament (B)

(*) solament li ha mancat una alteració de Re^{II}, ? indicar-les al kifat.

(*) hi ha una esada de moviment oblic a la cadenza final

(*) la tenitura del soprano es "un pel" aguda.

7. Composició final grup A.

La ciutat retrobada

Alba, Andrea i Marc

Soprano

1. Flai res d'a-bril ma - tí de pri-ma-ve - ra que dó-na ai-res de
 2. I en re-dós dela pla-ça ri - a - lle - a s'a - gom-bo-la la

Contralto

1. Flai - res d'a-bril ma - tí de pri-ma-ve - ra que dó-na ai-res de
 2. I en re-dós dela pla-ça ri - a - lle - ra s'a - gom-bo-la la

Tenor

1. Flai - res d'a-bril ma - tí de pri-ma-ve - ra que dó-na ai-res de
 2. I en re-dós dela pla-ça ri - a - lle - ra s'a - gom-bo-la la

Bass

1. Flai - res d'a-bril ma - tí de pri-ma-ve - ra que dó-na ai-res de
 2. I en re-dós dela pla-ça ri - a - lle - ra s'a - gom-bo-la la

S

4 3 3

fes - ta ala ciu-tat ven - tall d'un sol que s'es-ta-ve - lla brillant to-tal-ment com sol de lli-ber - tat
 gent, fes tui po-sat, iel riu - re clar de la gentil don-ze-llao-fegael se - guit plor del tendreinfant.

C

3 3

fes - ta ala ciu-tat ven - tall d'un sol que s'es-ta-ve - lla brillant to-tal-ment com sol de lli-ber - tat
 gent, fes tui po-sat, iel riu - re clar de la gentil don-ze-llao-fegael se - guit plor del tendreinfant.

T

3 3

fes - ta ala ciu-tat ven tall d'un sol que s'es-ta-ve - lla brillant to-tal-ment com sol de lli-ber - tat
 gent, fes tui po-sat, iel riu - re clar de la gentil don-ze-llao-fegael se - guit plor del tendreinfant.

B

3 3

fes - ta ala ciu-tat ven tall d'un sol que s'es-ta-ve - lla brillant to-tal-ment com sol de lli-ber - tat
 gent, fes tui po-sat, iel riu - re clar de la gentil don-ze-llao-fegael se - guit plor del tendreinfant.

La ciutat retrobada

3. Iu - na ciu - tat s'a - bo - ca a la gran pla - ça — és tot un po - ble que ba - te - ga
 4. Iel sol que be - saa - mo - ro - sí - vol la gen - ta - da sem - bla que du - gui amb llur be

3. Iu - na ciu - tat s'a - bo - ca a la gran pla - ça — és tot un po - ble que ba - te - ga
 4. Iel sol que be - saa - mo - ro - sí - vol la gen - ta - da sem - bla que du - gui amb llur be

3. Iu - na ciu - tat s'a - bo - ca a la gran pla - ça — és tot un po - ble que ba - te - ga
 4. Iel sol que be - saa - mo - ro - sí - vol la gen - ta - da sem - bla que du - gui amb llur be

3. Iu - na ciu - tat s'a - bo - ca a la gran pla - ça — és tot un po - ble que ba - te - ga
 4. Iel sol que be - saa - mo - ro - sí - vol la gen - ta - da sem - bla que du - gui amb llur be

12

i pas - sa cam - mí del bell ca - mí queha re - tro - bat
 sa da — flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat

i pas - sa ca - mí del bell ca - mí queha re - tro - bat
 sa da — flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat

i pas - sa ca - mí del bell ca - mí queha re - tro - bat
 sa da — flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat

i pas - sa cam - mí del bell ca - mí queha re - tro - bat
 sa da — flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat

8. Composició final grup B.

La Ciutat Retrovada

Ana, Duna, Maria

Soprano

1. Flai-res d'a-bril, ma-tí de pri-ma - ve-ra Que dó - na ai-res de fes-ta a la ciu -
2. I en re - dós de la pla-ça ri - a - lle-ra S'a - gam-bo - la la gent, fes-tiu po - sat, I, el

Alto

1. Flai-res d'a-bril, ma-tí de pri-ma - ve-ra Que dó - na ai-res de fes-ta a la ciu -
2. I en re - dós de la pla-ça ri - a - lle-ra S'a - gam-bo - la la gent, fes-tiu po - sat, I, el

Tenor

1. Flai-res d'a-bril, ma-tí de pri-ma - ve-ra Que dó - na ai-res de fes-ta a la ciu -
2. I en re - dós de la pla-ça ri - a - lle-ra S'a - gam-bo - la la gent, fes-tiu po - sat, I, el

Bass

1. Flai-res d'a-bril, ma-tí de pri-ma - ve-ra Que dó - na ai-res de fes-ta a la ciu -
2. I en re - dós de la pla-ça ri - a - lle-ra S'a - gam-bo - la la gent, fes-tiu po - sat, I, el

S

4
tat_ , Ven - talls d'un sol que s'es - ta - ve - lla Bri - llant, tal - ment, com sol de lli - ber -
riu - re clar de la gen - til don - ze - lla_ . O - fe - ga el plor del_ ten - dre in -

A

3 3 3
tat_ , Ven - talls d'un sol que s'es - ta - ve - lla Bri - llant, tal - ment, com sol de lli - ber -
riu - re clar de la gen - til don - ze - lla_ . O - fe - ga el plor del_ ten - dre in -

T

3 3 3
tat_ , Ven - talls d'un sol que s'es - ta - ve - lla Bri - llant, tal - ment, com sol de lli - ber -
riu - re clar de la gen - til don - ze - lla_ . O - fe - ga el plor del_ ten - dre in -

B

3 3 3
tat_ , Ven - talls d'un sol que s'es - ta - ve - lla Bri - llant, tal - ment, com sol de lli - ber -
riu - re clar de la gen - til don - ze - lla_ . O - fe - ga el plor del_ ten - dre in -

La Ciutat Retrovada

8

S

tat. 3. I_u - na - ciu - tat — s'a - bo-ca_a la gran pla — ça — És tot un
 fant. 4. I_el sol que be - sa a - mo-ro - sí - vol la gen-ta - da Sem-bla que

A

tat. 3. I_u - na - ciu - tat — s'a - bo-ca_a la gran pla — ça — És tot un
 fant. 4. I_el sol que be - sa a - mo-ro - sí - vol la gen-ta - da Sem-bla que

T

8

tat. 3. I_u - na - ciu - tat — s'a - bo-ca_a la gran pla — ça — És tot un
 fant. 4. I_el sol que be - sa a - mo-ro - sí - vol la gen-ta - da Sem-bla que

B

tat. 3. I_u - na - ciu - tat — s'a - bo-ca_a la gran pla — ça — És tot un
 fant. 4. I_el sol que be - sa a - mo-ro - sí - vol la gen-ta - da Sem-bla que

13

S

po-ble que ba - te - ga_i pas sa. Ca - mí del bell ca - mí que ha re - tro - bat.
 du - gui amb llur be - sa - da — Flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat.

A

po-ble que ba - te - ga_i pas sa. Ca - mí del bell ca - mí que ha re - tro - bat.
 du - gui amb llur be - sa - da — Flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat.

T

8

po-ble que ba - te - ga_i pas sa. Ca - mí del bell ca - mí que ha re - tro - bat.
 du - gui amb llur be - sa - da — Flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat.

B

po-ble que ba - te - ga_i pas sa. Ca - mí del bell ca - mí que ha re - tro - bat.
 du - gui amb llur be - sa - da — Flai - res d'a - bril sen - tors de lli - ber - tat.

9. Composició final grup C.

Ac-res d'a-bril ma-tí de pri-ma-ve-ra que do-na-ire de fes-ta a la ciu-tat Ven-talls d'un
I en re-dós de la pla-sa ri-a-ele-ra s'a gom

sol que ses-ta-ve e-lla Bri-llant tal-ment com sol do-li-ber-tat

10. Guió de l'alumne de la sessió 3.

Sessió núm.3: Qüestionaris d'autocorrecció

<i>Objectius d'anàlisi-harmonia-audició</i>	<i>Pràctiques grupals i interpersonals treballades</i>
Ser capaç: - de modular a tonalitats veïnes emprant la modulació diatònica i cromàtica	Ser capaç: - de mostrar una actitud estratègica envers l'activitat plantejada pel professor - d'utilitzar els rols per a gestionar el treball del grup

Presentació de la sessió: (5 minuts)

En aquesta sessió farem una nova revisió dels corals modulants que hem compostat a partir del text de la 1a estrofa del poema "La ciutat retrobada". Per a aconseguir-ho utilitzarem qüestionaris d'autoavaluació per a validar l'estat fonamental (per segona vegada), el mode menor i les modulacions. Cadascú tindrà unes responsabilitats en funció del seu rol al grup.

ROL	Funcions	A	B	C
Narrador	S'assegura que tothom compregui els nous conceptes i estratègies. Relaciona els nous aprenentatges amb els apresos anteriorment	Andrea	Maria	Sergi
Entrenador	Corregeix les errades de les explicacions o resums dels altres membres	Marc	Duna	Cristina
Registrador	Pren nota de les decisions del grup i edita la memòria del treball	Alba	Anna	Pau

Activitat 1: Cercles de qualitat sobre l'estat fonamental (15 minuts)

1. Agafem el coral del company que tenim a l'esquerra
2. El corregim amb l'ajuda de la taula d'autocorrecció de l'estat fonamental (pàg. 2).
 - a. 1r amb **llapis** sobre la partitura.
 - b. després comptabilitzem les errades a la columna corresponent de la taula de l'estat fonamental. (pàg. 2)
3. Repetim l'acció tantes vegades com companys hagi al grup.

El número de corrector correspon als números associats a cada alumne a la següent taula:

A		B		C	
Andrea	1	Maria	1	Sergi	1
Marc	2	Duna	2	Pau	2
Alba	3	Alba	3	Cristina	3

AUTOCORRECCIÓ Estat Fonamental		1r corrector	2n corrector	3r corrector	PROFESSOR
1	Ha utilitzat quan calia l'enllaç "a"? <i>Oblic i mov mínims</i>				
2	Ha utilitzat quan calia l'enllaç "b"? <i>Cont. al baix i m. m.</i>				
3	Ha respectat les separacions màximes entre les veus?				
4	Ha creuat les veus dins del mateix acord?				
5	Ha creuat les veus amb els acords contigus?				
6	Ha acabat el coral amb la F o 3a al soprano? <i>amb 5a no!</i>				
7	Ha duplicat la fonamental de l'acord quan cal?				
8	Ha duplicat correctament l'enllaç V-VI? <i>la 3a del VI!</i>				
9	Ha duplicat correctament els acords disminuïts? <i>la 3a!</i>				
10	Utilitza sempre l'estat fonamental? Fa inversions?				
11	La sensible va a Tònica als acords de Dominant? <i>fa RIS?</i>				
12	Fa l'enllaç I-II / II-I / II-III / III-II / IV-III?				
13	Altres				

AUTOCORRECCIÓ Modulacions						
Indica el núm. de vegades que ha repetit l'error !	Ha encertat el to on modular? Tons veïns!	Ha encertat on posar l'acord pont?	Ha fet la cadença amb la nova dominant?	Ha retornat al to inicial?	Ha encertat on posar l'acord pont?	Ha fet la cadença amb la nova dominant?
1r corrector						
2n corrector						
3r corrector						
4rt corrector						
PROFESSOR						

AUTOCORRECCIÓ Mode menor		1r corrector	2n corrector	3r corrector	PROFESSOR
1	No he utilitzat la sensible sobre els acords de dominant				
2	No he utilitzat el 6 elevat quan anava a sensible				
3	He duplicat la sensible al VII (enlloc de la 3a)				
4	He duplicat el 6 elevat al VI (enlloc de la 3a)				
5	No he xifrat les alteracions al baix				
6	No he xifrat al baix els acords disminuïts				
7	He fet Falses Relacions Cromàtiques (FRC)				
8	He utilitzat el III amb sensible (acord augmentat!)				
9	Altres				

Activitat 2: Cercles de qualitat (15 minuts)

En grup:

1. Escolliu el coral d'un company/a
2. Observeu els errors que han contabilitzat els diferents correctors.
3. Decidiu quins d'ells són realment errades i quins no.
4. Expliqueu l'errada si és necessari.

L'Entrenador:

- En cas de dubte, decidirà si és o no una errada.
- Donarà solució al perquè de cada error als alumnes que no el vegin.
- Si no li sap fer veure perquè és una errada consultarà al professor.

El Narrador:

- S'assegurarà que tothom compren les errades que apareixen als corals.
- S'assegurarà que tothom és conscient de a quina pregunta del qüestionari d'autocorrecció fa referència cada errada.

El Registrador/a:

- Prendrà nota dels errors consensuats de tots els membres del grup.
- Els transcriurà a unes taules en blanc que li facilitarà el professor indicant:
 - Si hem comprés que era un error a partir d'una explicació d'un company (no toquem la taula)
 - Si hem comprés que era un error a partir d'una explicació de l'entrenador (enquadrem l'errada)
 - Si ho hem comprés que era un error a partir d'una explicació del professor (encerquem l'errada)
- Li entregará al professor aquestes taules.

5. Reflexionem individualment:

Quines incorreccions he fet?		Incorrecció	Solució	Qui me ho ha explicat?
	1			
	2			
	3			
	4			

Activitat 3: Cercles de qualitat sobre les modulacions i el mode menor (20 minuts)

1. Fem el mateix procés que amb la taula d'autocorrecció de l'estat fonamental (pàg. 2)
2. Reflexionem individualment:

Quines incorreccions he fet?		Incorrecció	Solució	Qui me ho ha explicat?
	1			
	2			
	3			
	4			

Reflexionem i comentem l'activitat....

AUTOAVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT				
He realitzat correctament les activitats?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
He entès l'objectiu de les activitats?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT

Autoavaluació de la sessió (5 minuts)

Avalua la consecució del objectius d'Anàlisi - Audició - Harmonia

Els qüestionaris d'autoavaluació m'han ajudat a identificar errors en la utilització de les modulacions ?	NO	UN POC	BASTANT	SI
He entès pas a pas el procés que ha seguit l'activitat per detectar els errors ?	NO	UN POC	BASTANT	SI
He entès pas a pas el procés que ha seguit l'activitat per solucionar els errors ?	NO	UN POC	BASTANT	SI

Avalua l'assoliment de les pràctiques grupals i interpersonals treballades

Els rols han ajudat a crear una relació positiva de dependència entre companys/es?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Puntua els rols d'acord amb la seva aportació a aquesta relació positiva de dependència	Entrenador	Narrador	Registrador	
Els rols han ajudat a que ningú del grup estigui passiu ni dominant?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Puntua els rols d'acord amb la seva aportació per que ningú del grup estigui passiu o dominant	Entrenador	Narrador	Registrador	

He completat les activitats previstes per a aquesta sessió?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
El guió de classe m'ha ajudat a ordenar el meu pensament ?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT
Els qüestionaris d'autoavaluació m'ajuden a reflexionar sobre el que he fet?	GENS	UN POC	BASTANT	MOLT

11. Taula en què el grup A va abocar els resultats de l'estat fonamental.

ESTAT FONAMENTAL

A	28/04/08					05/05/08															
	1	2	3		TOTAL	1	2	3		TOTAL	1	2	3		TOTAL	1	2	3		TOTAL	
1	3	No ha vingut a classe			3	4				4											
2	8				8			2		2											
3																					
4																					
5																					
6																					
7	2				2	3				3											
8	2			3	5	1	1			2											
9				7	7																
10	1			4	5	3				3											
11				1	1																
12																					
13								20		20											
					31				34												

12. Taula per a l'observació dels rols dels alumnes en la sessió 3.

ROL (responsables)	Funcions observades		
Narrador/a Andrea Maria Sergi	Ha comprovat si hi havia membres del grup que havien repetit el mateix tipus d'errades els darrers treballs i els ho ha comunicat?	A	Andrea ha comprovat a Alba!
		M	No vingut (ho assumeixen les dos, Duna i Anna, l'una sobre l'altra)
		S	Ha trobat que Pau fa molt D-S (és veritat!)
	S'ha assegurat de que tothom comprenia les errades que han aparegut als corals?	A	Si
		M	No vingut (ho assumeixen les dos, Duna i Anna, l'una sobre l'altra)
		S	Si
	S'ha assegurat de que tothom era conscient de a quina pregunta del qüestionari d'autocorrecció feia referència cada errada?	A	Si
		M	No vingut (ho assumeixen les dos, Duna i Anna, l'una sobre l'altra)
		S	Si
Entrenador/a Marc Duna Cristina	En casos de dubte, ha decidit si era o no una errada?	M	Si, ha acabat assumint-ho i les companyes també.
		D	Si, tot i que hi ha un tracte d'igual que les iguala molt en els rols!
		C	Ho ha de tenir molt clar. És molt prudent.
	Ha donat solució al perquè de cada error als alumnes que no els veien?	M	Si
		D	SI
		C	Li comencen a preguntar (sobretot Sergi). Els dubtes que te ella els adreça molt a Pau (confia en el seu mestratge)
	Ha consultat al professor en cas de no saber fer-li veure al company en que consistia?	M	Si, quan ho tenia clar
		D	Em consulta allò que no tenen gens clar, sinó confien molt en elles.
		C	Si
Registrador/a Alba Anna Pau	Ha repassat amb color roig aquelles errades que els companys/es han repetit mes de 2 setmanes consecutives?	AL	Si, ha preguntat si si hi ha molts menys errades també u ha de posar
		AN	No en tenien, el grup va molt bé!
		P	Si, ho ha mirat (se n'ha adonat que ell i Cristina tenien el núm canviat a la graella "MB!")
	Ha pres nota dels errors (consensuats) de tots els membres del grup?	AL	Si
		AN	Si
		P	Si
	Els ha transcrit a les taules en blanc que li ha facilitat el professor indicant qui li ha explicat l'error?	AL	Si
		AN	Si
		P	Si

13. Transcripció d'un fragment de conversa mantinguda entre dos alumnes del grup B durant la sessió 3a, mentre treballen amb una taula d'autocorrecció.

Sessió núm 3

Transcripció del minut 7:08 fins al 9:10

Grup B

Conversació entre Alba i Duna. Per a aquesta sessió havien de donar solució als errors detectats amb el cercle de qualitat la sessió passada. Alba està actuant com a correctora de l'estat fonamental del coral de Duna. Comença a revisar si Duna ha utilitzat apropiadament els moviments oblic i contrari en els enllaços entres acords (ítems 1 i 2 taula d'autocorrecció):



Context: A Duna la setmana passada li van detectar 12 moviments forts de grau conjunt entre fonamentals dels graus I a III (veure mostra recollida a la sessió 2). No els utilitzem per no ser propis de l'estil que estem utilitzant (stile antico) per que recordaven moviments de fonamental de les cadences modals provocades per la utilització del cant pla com a base de les obres dels compositors de polifonia medieval. En conseqüència s'ha vist obligada a renovar quasi per complet l'harmonització.

Anna: Has utilitzat quan calia l'enllaç "a", "b" ...?

Duna: Espero que si! Fa calor..

Anna: si...,... i això que és? un sol...

Duna: un si!

Anna: un si.

Duna: bueno, ho he vist perquè està més apropet que este jeje... això és...

Anna: (comença la revisió) contrari, baixa, baixa, baixa.

Anna: 3r? Se manté baix també.

Duna: (sorpresa) Ves mirant...jo tant ràpid no ho sé mirar.

Anna: es que jo ho miro...no conto, no sé les notes que son! Jejeje només veig que se manté...veus? si se manté (es refereix a una nota) llavors ja no és oblic...

Duna: però has de mirar si puja... ah! vale, vale...

Anna: Este és 3r... se manté!

Anna i Duna: (ahora) estos són los mateixos!

Anna: 3r? Aquí no sé si es manté, però...

Duna: Si! lo re! Sol..si que puja..

Anna: sol, si...

Duna: Si..

Anna i Duna: (ahora) sol si sol re!

Anna: No, havia de ser sol, sol, perquè és oblic!

Duna: Es que això és perquè ho acabo d'arreglar ara...saps que tenia l'acord dalt? (senyalant-li una correcció feta al pentagrama superior)

Anna: (se n'adona) aah!

Duna: Aras t'has donat compte! Bueno, va... (li indica que marqui un nou error).

Anna: No,no, que és lo mateix error d'abans, a vere... no ha passat rés...

Duna: sol, sol... ostres, torna a ser lo mateix!

Anna: No...

Duna: No? Asta tot... Sol sol..sol re, sol si re! Sol si..., bé...

- El professor fa una pregunta a tota la classe, tots detenen el que estan fent (....)

Duna: (continuant) a vere! Ja, ja. Ja ho tinc. Si, si si... ara està tot mal! Per que este re m'hauria de baixar aquí baix...

Anna: canvia'!!

Duna: Tot?

Anna: Dixes lo la i baixes lo re..

Duna: Ah!, tot be del mateix error...

Anna: Clar!