

AVALUACIÓ DE LA
FORMACIÓ INICIAL
DEL MESTRE DE MÚSICA
A LA UAB
EN L'ÀMBIT DE LA DIRECCIÓ
MUSICAL

TREBALL DE RECERCA.

Autor: Luis - Pedro Cano Herrera

Director: Dr. Joaquim Miranda

Centre: Facultat d'Educació de la
Universitat Autònoma de Barcelona.

Departament: Didàctica de l'expressió
musical, visual i plàstica. 2010

Índex

1.- Introducció.	p. 3.
2.- Marc teòric.	p. 5.
2.1.- La direcció musical.	p. 5.
2.1.1.- Formació i experiència. Lideratge i repertori.	p. 10.
2.1.2.- Gest.	p. 18.
2.1.2.1.- La tècnica de la direcció.	p. 27.
2.1.3.- Assaig - classe.	p. 30.
2.1.4.- Musicalitat.	p. 38.
2.2.- La direcció en la formació inicial del mestre a la UAB.	p. 41.
2.2.1.- Plans d'estudi de mestre de música de la UAB.	p. 42.
2.2.2.- Avaluació de la formació inicial del mestre de música.	p. 46.
3.- Definició dels objectius i la metodologia emprada.	p. 52.
4.- Marc metodològic.	p. 53.
4.1.- Fases de la investigació i instruments emprats.	p. 53.
4.2.- El qüestionari.	p. 54.
4.3.- La validació.	p. 57.
4.4.- La mostra.	p. 59.
4.5.- Recollida i anàlisi de les dades.	p. 60.
4.5.1.- Anàlisi de l'apartat de formació.	p. 64.
4.5.2.- Anàlisi de l'apartat de gest.	p. 70.
4.5.3.- Anàlisi de l'apartat d'assaig/classe.	p. 79.
4.5.4.- Anàlisi de l'apartat de música.	p. 86.
5.- Conclusions.	p. 91.
5.1.- Conclusions finals.	p. 100.
6.- Bibliografia.	p. 101.
7.- Annexes (en suport informàtic).	p. 107.

1.- Introducció.

Des que vaig començar la meva formació musical al Conservatori de Música de Manresa, la direcció sempre m'ha atret. Una de les primeres preguntes que em feia era quina utilitat podia tenir una persona que anés movent les mans al ritme de la música. Amb el temps, i sobretot, les participacions als assaig de diferents grups (orquestra, cor...) vaig veure la importància de la figura del director¹ dins d'un conjunt musical. La seva feina em va cridar l'atenció i sempre he estat atent a les diferents maneres de dirigir.

Arribat a la universitat l'any 2000, i dins el pla de formació dels mestres de música² de la UAB, hi havia una assignatura anomenada *Direcció*. Des del primer dia que ho vaig llegir, vaig tenir ganes de cursar-la. Volia conèixer quins eren els elements bàsics per dirigir. Tot i això, cal dir que en d'altres assignatures també se'n va fer esment de l'art de la direcció.

Arrel d'aquest primer aprenentatge en l'àmbit de la direcció musical em van proposar dirigir diferents corals. Cal dir que la sort va estar del meu costat, i en poc temps vaig dirigir corals infantils, juvenils, adultes mixtes... En general, doncs, uns bons conjunts per agafar criteri, destressa, habilitat i eines per sortir-me'n endavant.

Va ser al llarg d'aquesta experiència que vaig veure que em mancaven moltes habilitats per poder portar a terme un assaig i, sobretot, la responsabilitat que comportava ser el director musical d'una entitat. Per això, en aquest temps vaig formar-me en diferents cursos, per exemple, els proposats per la FCEC. Però no només aquest fet em va fer veure la meva mancança en l'àmbit de la direcció musical.

Per altra banda vaig començar a treballar com a mestre de música en escoles públiques de Catalunya. Aquí, vaig poder participar en diferents

¹ En aquest treball entendrem la paraula *director* com a genèric, incloent dins d'aquesta el mot *directora*.

² En aquest treball entendrem la paraula *mestre de música* com a genèric, incloent dins d'aquesta el mot *mestra de música*.

activitats que es realitzen de forma conjunta amb altres escoles, com són ara l'activitat *Cantània* que organitza l'Auditori de Barcelona, o la *Cantada de Nadales* que es fa a la ciutat de Terrassa. En totes aquestes activitats, i en d'altres, vaig poder observar que les habilitats de direcció dels mestres de música no eren sempre les adequades. Sovint, es feien servir gestos erronis, com ara sorolls amb la boca, per poder donar l'entrada a un grup de cantaires, entre d'altres aspectes.

Tot això m'ha fet reflexionar i per això plantejo el següent estudi. Vull veure si la formació en l'àmbit de la direcció musical dels mestres de música és suficient per les necessitats que es trobaran a la seva feina diària.

Al següent treball trobarem, en primer lloc, un marc teòric dividit en dos grans apartats. El primer apartat és l'àmbit de la direcció musical, on explicarem què és la direcció musical, com hauria de ser el gest, la tècnica de la direcció musical, la manera de portar un assaig-classe i tot allò referent a la musicalitat. El segon apartat estarà més enfocat en l'àmbit de la formació inicial del mestre de música. Aquí observarem el seu pla d'estudis i les assignatures que fan referència a l'àmbit de la direcció musical.

Arribats a aquest punt s'iniciarà el marc metodològic, on exposarem els passos fets per realitzar la investigació, els objectius que perseguim, quines eines utilitzarem, els resultats i les conclusions finals.

2.- Marc teòric.

En qualsevol investigació cal veure què s'ha escrit amb anterioritat i partir d'allò que ja es coneix per crear nou coneixement. En el tema que ens ocupa, creiem imprescindible veure què s'ha escrit en dos grans blocs: la direcció musical, i la direcció en la formació inicial del mestre de música. Cal distingir, doncs, el que és una de l'altra donat que la primera engloba a molta més diversitat que no pas la segona.

2.1.- La direcció musical.

En primer lloc és interessant veure què entem per direcció, per l'acció de dirigir. La definició que ofereix el Gran diccionari de la llengua catalana³ és "*fer funcionar seguint una línia de conducta; conduir, regir, governar.*" Observem com, tot i que podríem interpretar alguns d'aquests mots en l'àmbit de la música ("fer funcionar" ho podríem entendre en música com "fer sonar"), resulta difícilós entendre en què consisteix la direcció musical.

SCHERCHEN (1953)⁴ exposa a la seva obra que "*la acción de dirigir consiste en la clara y exacta representación del curso métrico de la obra con ayuda del gesto como único medio de expresión, y en la traducción plástica e inequívoca de las fuerzas expresivas y constructivas que dan forma a la obra*" (SCHERCHEN, 1953: 18). Aquí observem que dóna importància a uns trets bàsics: claredat, exactitud, mètrica, gest... i que seguidament passa a la música, a la funció expressiva d'aquesta. En cert sentit, i tot i que al llarg de la seva obra deixa clar que la interpretació la dóna sempre el director, veiem certa tendència a la tecnificació de l'art de la direcció en el seu llibre.

Per altra banda, LÓPEZ GARCÍA (1998)⁵ resumeix encara més la idea de la direcció, "*en una palabra: dominar el gesto que en cada momento requiera la interpretación para que el entendimiento entre el director y los*

³ Diversos autors. Gran Diccionari De La Llengua Catalana. Enciclopèdica Catalana. ed., 1999.

⁴ Scherchen, Hermann. El Arte De Dirigir La Orquesta. Trans. Robert Gerhard. Cornellà de Llobregat: IDEA BOOKS, S.A., 1953.

⁵ López García, José Luis. Técnica De Dirección Coral. Valencia: Rivera Editores, 1998.

dirigidos sea perfecto” (LÓPEZ GARCÍA, 1998: 27). En aquest cas només parla de la tècnica. L'autor dóna total importància al fet tècnic, ja que es tracta de dominar el gest. Tot i això, podríem interpretar que la part més expressiva de la música dins la seva definició queda recollida en el moment que esmenta la interpretació de l'obra. El que és obvi és que també dóna plena importància a la tècnica, a l'entesa entre director i dirigits a través del gest.

Finalment, i per veure un altre tipus de definició, SARDÓ i PARALS (2006)⁶ diu que *“dirigir és conduir l'orquestra mitjançant el gest per interpretar la música, l'obra, segons la idea del director”* (SARDÓ i PARALS, 2006: 8). Aquest autor no parla de la tècnica, però sí de l'entesa entre director i músics. En aquesta definició veiem una rellevància més important de la part expressiva del fet de dirigir, deixant de banda la tècnica. Tot i això, a la seva obra, l'autor defensarà una tècnica clara i entenedora per tal d'aconseguir la fita marcada.

Definicions sobre la direcció musical n'existeixen moltes d'altres, però en les exposades fins ara hem pogut observar com es tendeix a parlar de dos grans fets: la tècnica i l'expressivitat. També es parla de claredat, de relació director-músics, de l'obra... però sobretot d'aquests dos fets. És per això que si hem de dir què entenem nosaltres per direcció, l'explicaríem de la següent manera:

La direcció musical és la responsabilitat que assumeix una persona en relació a un conjunt per tal de produir un fet musical. Aquesta responsabilitat es demostra a través d'uns coneixements tècnics i assumint el rol de guia en l'àmbit de l'execució musical, donant resposta a les exigències interpretatives de les obres i a tot allò que surgeixi en l'àmbit musical.

⁶ Sardó i Parals, Adrià. El Gest En La Direcció d'Orquestra. Segona edició: Febrer 2006 ed. Barcelona: CLIVIS Publicacions, 2003.

En segon lloc creiem convenient explicar d'on procedeix, històricament, la figura del director musical. La història de la direcció musical, tal i com diu GARCÍA VIDAL (2008)⁷ és *"la historia de una profesión que nació cuando fue necesaria, cuando se convirtió en imprescindible"* (GARCÍA VIDAL, 2008: 31).

És molt difícil dir quan va començar la direcció musical. Tots els estudiosos coincideixen en la necessitat d'un director tan bon punt es va arribar a una música social, és a dir, que es va fer música conjuntament amb d'altres persones. Es considera que va ser la pròpia necessitat humana d'organització en l'àmbit musical la que va portar a que algú agafés la responsabilitat de donar l'entrada per començar i acabar tots alhora. Fou aleshores quan es va iniciar la direcció musical.

A la iconografia grega del període clàssic, igual que en documents de tradició cristiana dels primers segles, es fa constant referència a un líder entre el grup de músics. A les tragèdies gregues existia la figura del *corifeum*, un personatge jove que es posava en un lloc estratègic per dirigir al grup. D'igual manera, però més tard, el sacerdot en les celebracions paleocristianes dirigia el cant de la comunitat de fidels amb moviments quiromàntics.

Però el gran canvi es va donar amb l'arribada de la polifonia al voltant de l'Escola de Notre Dame de París als segles XII i XIII. Fou aquí on sorgí el *mestre de capella*. El fet de doblar les veus polifòniques amb instruments va fer que aquests personatges, els mestres de capella, no només haguessin de dirigir el grup de ministrils i cantaires, sinó també compondre, administrar, organitzar... en general, responsabilitzar-se del grup de músics al voltant d'una capella. Un dels mestres de capella més reconeguts actualment (que no en vida) fou Johann Sebastian Bach (1686 - 1750), que ho va ser de la capella cortesana del príncep Leopold d'Anhalt al S. XVIII.

⁷ García Vidal, Ignacio. "Historia De La Dirección De Orquesta." *Música y Educación*. 74 (2008): 30-6.

Arribats al S. XVII es va donar un fet musical que va canviar la història, Claudio Monteverdi havia escrit el germen d'un nou tipus d'obra d'art: l'òpera. Amb el seu *Orfeo*, Monteverdi va deixar establert un grup de músics considerable. Aquí ja es va necessitar la figura d'un director musical capaç de posar ordre.

Com a fet anecdòtic, però, es diu que el primer director musical conegut fou Jean Baptiste Lully (1632 - 1687), compositor de la cort de Lluís XIV, rei de França. S'explica que Lully dirigia al grup *Les vingtquatre violons du Roy* donant cops amb un bastó al terra amb tanta mala sort que es va colpejar el dit del peu. Malauradament, la gangrena produïda a causa del cop acabà amb la seva vida al poc temps.

Anècdotes a part, els primers directors d'orquestra no es col·locaven davant dels músics (imatge que tots tenim gravada a la retina), sinó que es disposaven entre ells i, dins el conjunt, percutien rotllos de pergamins o partitures, donaven palmades, o colpejaven el sòl amb un bastó, per tal de portar la pulsació. Així doncs, la direcció era una qüestió acústica que ajudava a no perdre el *tempo*.

Arribats al Barroc, alguns compositors executaven la part de baix continu al clave o amb un altre instrument (orgue...) mentre donaven entrades al grup instrumental. Al Classicisme, amb l'establiment de les formes i dels conjunts instrumentals gràcies a compositors com Haydn, Stamitz o Mozart, es va fer més necessària la participació d'un líder. Sovint, aquest rol el practicava el primer violí, qui amb l'arc assenyalava entrades i respiracions.

Observem, però, que no fou fins arribar al S. XIX, en ple Romanticisme, que la figura del director s'estableix amb les senyes d'identitat que el coneixem avui en dia. GARCIA VIDAL (2008) afirma que *"fue en el siglo XIX cuando las dimensiones de las orquestas sinfónicas y de las composiciones crecieron de tal manera que se convirtió en totalmente imprescindible que una persona asumiese la responsabilidad de conducir cada interpretación."* (GARCÍA VIDAL, 2008: 33).

La música de Beethoven exemplifica a la perfecció la necessitat d'un director: calderons, pauses, silencis... tot això requereix una persona amb un criteri musical per posar d'acord a tota una orquestra. Molts compositors de l'època es van posar davant de l'orquestra, però només dos van ser capaços de teoritzar sobre la qüestió de la direcció: Wagner i Berlioz.

“Richard Wagner y Hector Berlioz escribieron sendos manuales sobre “El arte de la dirección orquestal”. Fue en esta época cuando, heredando la tradición anterior de dirigir con el arco del violín, algunos compositores tomaron la batuta para facilitar la visión de todos los músicos de la orquesta.”

GARCÍA VIDAL, 2008: 34

Es considera que el primer director que no va ser compositor va ser Hans von Bülow. A més, aquest ja va utilitzar la batuta com a eina. A partir d'aquí i al llarg del S. XIX van sorgir dos tipus de directors. Per una part trobem aquells que interpretaven la partitura tal qual era escrita, aquest fou el cas de Toscanini o Strauss. Per altra banda, trobem aquells que es consideraven amb la llibertat de, fins i tot, arribar a fer retocs a la partitura perquè les consideraven errònies, com fou el cas de Mahler o Nikisch.

Al llarg del S. XX grans figures de la direcció han recorregut diferents escenaris i han estat davant de grans conjunts instrumentals i/o corals. Fora impossible tancar una llista, però alguns dels més coneguts serien Karl Böhm, Wilhem Fürtwangler, Heribert von Karajan, George Solti, Bruno Walter, Leonard Bernstein... i molts més.

Finalment creiem important parlar de quines són les tasques que ha d'exercir un director, ja sigui de coral, d'orquestra, o de qualsevol tipus de formació.

Diferents autors han parlat d'aquestes tasques o responsabilitats, però no tots coincideixen en les mateixes, o a vegades, no coincideixen en la

forma en què cal fer-les. Tot i això, nosaltres hem fet un petit recull de les responsabilitats més importants que se'n deriven del càrrec de director musical:

- *Representació de l'entitat públicament.* Aquest càrrec a vegades és compartit amb presidents de junta o d'altres càrrecs directius.
- *Selecció del repertori.* Sempre adequant-lo al grup que té al davant i al públic.
- *Fer els assaig.* Dur a terme els assaig i aconseguir que siguin profitosos.
- *Escriure el programa.* Encarregar-se de preparar el programa per als diferents concerts i/o actes que tingui l'entitat.
- *Formació.* Tant per part del mateix director com per als músics. Ha de proposar intercanvi de directors, classes magistrals o especialitzades...
- *Concert.* Ha de dur a terme la seva tasca com a director dins els concerts establerts.

Finalment, no podem concloure aquest apartat sense citar, però, la funció més important, la qual compartim amb el criteri de BUSCH (1984)⁸, segons el qual "*la función principal de un director es hacer música.*" (BUSCH, 1984: 108).

2.1.1.- Formació i experiència. Lideratge i repertori.

La carrera de director musical requereix uns estudis, una preparació. Una de les idees amb les que ens hem trobat reiteradamant és la que queda resumida a la frase de GUSTEMS i ELGSTRÖM (2008)⁹ "*no se aprendre a bailar con un libro; tampoco a dirigir*" (GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 9). Aquesta obvietat sembla que no per a tothom queda clara. Són necessaris uns estudis reglats i uns mínims de formació per poder dirigir un grup, tot i que sigui a un nivell amateur. Aquesta formació és necessària que sigui

⁸ R. Busch, Brian. El Director De Coro. Gestos y Metodología De La Dirección. Trans. Alcía Santos. Madrid: Real Musical Madrid, 1984.

⁹ Gustems, Josep, and Edmon Elgström. Guía Práctica Para La Dirección De Grupos Vocales e Instrumentales. Editorial GRAÓ ed., 2008.

reglada, en el sentit que normalment són altres directors els que ensenyen a dirigir als novells.

Ja LAWRENCE (1989)¹⁰ ens indica al seu article que “[...] *the qualities that make a successful choral director [...] include personal qualities, musical knowledge and skills, and effective teaching techniques*”(LAWRENCE, 1989: 39). (Les qualitats que fan un bon director de cor són qualitats personals, coneixements i habilitats musicals i tècniques d’ensenyament efectives). Veiem com l’autor incideix particularment, entre d’altres aspectes que més endavant veurem, en el coneixement musical com a eina bàsica per a ser un bon director coral.

A vegades, però, escoltem comentaris que indiquen idees errònies, com ara que pel fet de ser una feina molt manual, molt “d’ofici”, es pot aprendre a base de pràctica, sense necessitar uns coneixements previs. Trobem autors, però, com ara SCHERCHEN (1953), que critiquen fortament aquesta idea.

¿Cómo se aprende a dirigir? A eso se contesta habitualmente: a fuerza de práctica. Es decir, permitiendo que el aspirante a director, sin preparación técnica alguna, haga víctimas de su inexperiencia a las obras, a la orquesta y al público, para adquirir el oficio a fuerza de “práctica”, en una serie de años de bárbara y antiartística actividad frente a la orquesta.

[...]

Nosotros, en cambio, pretendemos exponer aquí que existe en realidad una técnica de la dirección de la orquesta, que puede ser aprendida, hasta en sus más sutiles pormenores, y en la cual el discípulo puede ejercitarse abundantemente antes de dirigir por primera vez una orquesta. En el momento de coger la batuta y

¹⁰ · Lawrence, Joy E. "The Right Stuff: Success Begins with the Director." 75.6 (1989): 39.

enfrentarse con la orquesta, su formación técnica debe ser ya perfecta. No debe dominar tan sólo todos los procedimientos manuales del oficio, sino que ha de estar ya también y sobre todo en condiciones de subordinar la imagen sonora efectiva que le da a la representación ideal que lleva de la obra dentro de sí mismo.

SCHERCHEN, 1953: 4.5

Queda clar, doncs, que considerem que la formació prèvia és una eina bàsica d'un bon director musical. Però, què es precisa per fer uns bons estudis de formació musical?

Abans de començar a estudiar per a director musical, és important tenir uns coneixements previs. Aquests coneixements no només haurien de ser dins l'àmbit de la música, però en el cas que ens ocupa ens cenyirem només a aquest món, deixant de banda aspectes més secundaris.

Per LÓPEZ GARCÍA (1998) el que una persona precisa per fer uns bons estudis de direcció coral és:

- *Poseer una profunda formación musical.*
- *Estudiar y dominar la partitura.*
- *Dominar la técnica de la dirección con gesto claro y preciso.*
- *Poseer un perfecto sentido del ritmo.*
- *Poseer amplios conocimientos de la técnica de la voz.*

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 21

Nosaltres compartim el seu punt de vista i, tal i com anirem dibuixant al llarg de l'estudi, així quedarà reflectit.

Per aconseguir una formació musical prou suficient com per dirigir una coral o una orquestra, sovint es demana un grau d'estudis superiors. Actualment existeix, als Conservatoris de Música Superiors o Escoles de Música Superiors la titulació en direcció coral i/o orquestral. Aquests estudis van precedits d'una prova d'accés en la qual es demanen coneixements en l'àmbit del llenguatge musical, l'harmonia, la instrumentació, la composició, l'acompanyament, el cant, la història de la música... i aquells que el propi centre consideri oportuns.

Dins d'aquests coneixements quelcom que tothom considera imprescindible per a un bon director musical és ser capaç d'estudiar i dominar una partitura. SCHERCHEN (1953) ja insisteix en aquesta idea:

Premisas indispensables en que debe apoyarse el estudio son: pronunciada musicalidad del discípulo; finura de oído y facultad de discernir claramente los distintos elementos de una impresión sonora compleja, y capacidad de viva e intensa representación mental de la música, sin ayuda de instrumento alguno.

SCHERCHEN, 1953: 245

En aquest comentari observem la insistència en allò comentat amb anterioritat (la formació musical del director), però també en l'aspecte que tractem ara: capacitat de representació mental de la música, sense ajuda d'un instrument, només llegint una partitura. Aquesta capacitat és imprescindible per a un bon director. Si no sabem com sona una partitura i no som capaços de crear-nos una idea mental de l'obra sense ajut de ningú ni de res, com podem demanar o exigir a un conjunt la nostra proposta? Totalment impossible d'assumir.

Pel que fa a la tècnica de la direcció i al sentit rítmic, aquest segon entenem que queda inclòs dins els coneixements musicals. La tècnica de direcció, però, haurà de ser adquirida en la formació específica de la direcció

musical, per això no és imprescindible no tenir-la abans d'entrar a cursar aquest tipus d'estudis. Aquest apartat, el de la tècnica de direcció, serà més aprofundit al següent punt: el gest.

Finalment, la necessitat de tenir uns coneixements de tècnica de veu bons són imprescindibles, tant pels directors corals com orquestrals. Malauradament no tots els directors corals tenen els coneixements necessaris i sovint observem formacions corals on es fan malbé les veus dels cantaires. La veu és l'instrument musical per excel·lència de l'ésser humà, i un mal ús d'aquest pot comportar molts problemes. Són necessaris uns estudis, una preparació en aquest àmbit per part del professional que es posarà davant d'un grup a dirigir-los cantar.

A part d'aquesta formació inicial, altres autors demanen més formació. Per exemple, PREVITALI (1951)¹¹ defensa que *“el estudio de la “gimnasia rítmica” (Dalcroze) es muy útil para el director de orquesta.”* Aquesta formació, però, no és exclusiva del director de música, i seria complementària als coneixements inicials exposats amb anterioritat.

Un cop acabada la formació del director, aquest haurà de complir unes determinades condicions per ser considerat com a tal. SWAROWSKY, 1979: 81-92¹² comenta a la seva obra tres condicions per a què un director estigui qualificat per complir la seva tasca en l'execució musical:

Primera condición: Conocimiento absoluto de la obra, no solamente del Qué, sino ante todo del Cómo y del Por qué;[...]

Aquesta primera condició o capacitat ens remet a la idea abans esmentada de la lectura de la partitura. El director ha de ser capaç de crear-se una idea mental de l'obra amb tot el que això comporta: què es vol transmetre, com es vol transmetre, i per què es vol transmetre.

¹¹ Previtali, Fernando. Guía Para El Estudio De La Dirección Orquestal. Trans. Juan Emilio Martini. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1951.

¹² Swarowsky, Hans. Dirección De Orquesta. Defensa De La Obra. Trans. Gómez Martínez, Miguel Ángel. Madrid: Real Musical, 1979.

Segunda condición del director es el dominio del aparato ejecutante y la facultad de transmisión de sus conocimientos de la obra a los ejecutantes.

Aquesta segona condició ens remet a dues idees ja plantejades: coneixement de la veu (en el cas coral) i dels instruments (en el cas orquestral), i domini de la tècnica de direcció per tal de transmetre els seus coneixements, la seva idea musical.

Como tercera condición se espera de un director de orquesta que tenga la fuerza necesaria para dar a la disposición formal y a los valores de expresión el grado de consecuencia y de densidad que se corresponda con la idea artística del autor, de forma que la obra suene como si hubiese sido interpretada por su autor (“... como si él mismo la hubiese compuesto”, exige Mozart de un intérprete en una carta del 17 de enero de 1778).

I és amb aquesta tercera condició que s’observa la personalitat de cada director. Aquí, cada intèrpret ofereix la seva personalitat, la seva manera d’entendre l’obra al públic. Tot i que l’autor sembla dir que només existeix una possible execució de l’obra (la que el compositor tenia en ment quan la va escriure), a l’hora de la veritat trobem diferents interpretacions, diferents matisos que cada director interpreta a la seva manera.

És amb la conjunció d’aquestes tres condicions que es crea i es forma un director musical. Totes tres són necessàries i imprescindibles per a que una persona pugui exercir com a director musical.

Alhora, considerem que aquesta formació ha d’anar acompanyada d’una experiència musical. Aquesta experiència es considera que ha de ser en dos àmbits: com a músic i/o cantant, i com a director. L’experiència com a músic i/o cantant dóna el punt de vista de qui rep les consignes del director. Cal estar, a vegades, en aquesta situació per veure quins gestos són entenedors, com arriben les idees del director al cor, com les transmet, i si

aconsegueix els resultats que desitja. A més, això dóna un bagatge musical molt gran pel que fa a repertori, assaig, concerts...

Per altra banda, l'experiència dirigint també és important. Igual que a un cirurgià no se'l deixa que practiqui una operació el seu primer dia després d'haver sortit de la universitat, no s'hauria de deixar que un director novell es posés davant d'una formació tot sol. Cal la guia i l'experiència d'una persona amb coneixements i, mica en mica, anar agafant l'experiència de l'assaig i del concert per tal que arribi el punt on aquesta persona estigui preparada per fer-se càrrec de la responsabilitat que comporta la direcció musical. Creiem necessària, doncs, una mena de tutorització per part d'un director més antic a un director novell. Dins els oficis aquesta figura de "l'aprenent" existeix, i caldria incorporar-la a d'altres gremis, com fora el de la direcció musical.

Tota aquesta formació i tota aquesta experiència han de comportar en la figura del director un lideratge inequívoc.

El director tiene que ser persona con autoridad avalada por sus profundos conocimientos musicales y su preparación para hacer que los componentes del Coro respondan a todas y cada una de las indicaciones que realice en la función interpretativa. El dirigente, con el conocimiento profundo de la obra, hará que las respuestas, las observaciones y las correcciones se produzcan con disciplina según sus indicaciones y no al capricho de los coralistas.

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 157

Aquesta autoritat es guanya, en primer lloc, amb la formació rebuda, i en segon lloc, amb l'experiència acumulada al llarg del temps. L'autoritat, però, no vol dir autoritarisme.

El director por último, además de ser un excelente músico, tiene que ser un hombre que pueda influir en el Coro con su actitud personal, tiene que manifestarse sin fatigas, ni problemas personales; debe en todo momento entusiasmar al Coro con optimismo.

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 33

Per aconseguir aquest bon ambient i entusiasmar al cor resultarà del tot difícil fer-ho a través de l'autoritarisme. És l'autoritat i el respecte guanyat com a figura individual, a través de la formació i l'experiència, el que imposarà el seu criteri.

Un bon director no només ha d'aconseguir aquesta autoritat, sinó que a més ha de tenir un cert carisma. La seva personalitat ha de veure's reflectida en la seva obra. L'autora WIS (2002)¹³ ha escrit sobre el tema, i considera que per convertir-se en un bon líder musical s'ha de partir del desenvolupament d'una filosofia personal. Aquesta filosofia, personalitat... comportarà un carisma que es deixarà veure als assaig, als concerts, i en tot allò que fa referència a les tasques de la direcció musical.

En aquesta relació de lideratge també influeix molt l'aspecte verbal. La relació entre músics i director s'estableix no només amb el gest, sinó també amb la paraula. La manera de dirigir-se, el respecte i el bon gust, marcaran aquest lideratge. Aquest punt de la qüestió verbal entre director i dirigits serà tractat més endavant.

Finalment, la suma de la formació, l'experiència i el lideratge donaran eines per tal que el director triï el repertori adequat al conjunt que té a les seves mans, sense ser rebutat i sent considerat escaient pel grup.

¹³ Wis, Ramona M. "The Conductor as Servant-Leader." 89.2 (2002): 23.

BRUNNER (1992)¹⁴ defensa que *“the first step in choosing repertoire must be a systematic assessment of the singers, the director, and the program's objectives”* (BRUNNER, 1992: 32) (el primer pas per triar repertori ha de ser un estudi sistemàtic dels cantaires, del director i dels objectius del programa). L'autor defensa clarament l'adaptació del repertori al conjunt que tenim davant. No podem demanar que un grup amateur que canta a l'uníson ens interpreti, per exemple, una obra coral de la mida del *Messies* de Haendel, d'igual manera que cançons a l'uníson aburriran a un conjunt coral mixt amb una formació musical sòlida.

Tanmateix hem de triar obres amenes i obres més complicades, que facin avançar al conjunt en la seva búsqueda de l'art musical. Pel que fa als infants, GRAU (2009)¹⁵ esmenta que *“un repertorio infantil debe estimular al niño para una práctica coral amena pero a la vez didáctica”* (GRAU, 2009: 7). Nosaltres, com a mestres de música, estem completament d'acord amb aquesta afirmació. El cant en els infants ha de ser, alhora, amè i didàctic. Buscar i trobar aquesta conjunció serà feina del director o, en el cas, del mestre de música.

2.1.2.- Gest.

El director ha de pensar que no realitza el gest adequat si, davant dels seus moviments, l'orquestra no fa el que ell vol indicar.

SARDÓ i PARALS, 2006: 67

En aquesta cita observem l'essència del que volem explicar en aquest punt. De què serveix el gest de direcció? Serveix per comunicar la idea musical que té el director de l'obra que s'executa als músics.

¹⁴ Brunner, David L. "Choral Repertoire: A Director's Checklist." 79.1 (1992): 32.

¹⁵ Grau, Alberto. "El Mejor Coro Infantil." Eufonía. Didáctica de la música. 45 (2009): 7-9.

Abans de continuar, voldríem indicar que en cap cas la pretensió d'aquest punt és constituir un manual de direcció. Tot i que esmentarem qüestions tècniques, existeixen al mercat manuals de direcció coral i/o orquestral molt més profunds que el que poguem arribar a comentar aquí. Recordar, però, que una de les idees bàsiques és que difícilment s'aprendrà a dirigir a través d'un d'aquests manuals.

En primer lloc dir que el gest no és l'única eina de la qual disposa el director per comunicar-se amb el conjunt dirigit.

Los principales recursos comunicativos de un director serían, a nuestro entender: su gesto, su mirada, su actitud corporal y sus palabras.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 17

L'actitud corporal, la paraula, la mirada... segons l'autor que s'observi, es veurà que s'incideix en un o en un altre, depenent de què prioritzi. Tot i això, cal dir que en els concerts i als assaig, és el gest allò que caracteritza i diferencia més la feina del director musical.

El director dispone de tres medios de expresión: el gesto, la mímica expresiva y la palabra. La única que nos interesa de esas tres posibles maneras de comunicarse el director con la orquesta, es la primera, el gesto; la mímica y la palabra son medios harto problemáticos, cuyo empleo puede dar los resultados más contradictorios. El uso de la palabra, por otra parte, debe estar reservado exclusivamente para los ensayos; jamás debe hacer uso de ella el director durante la ejecución de una obra en público.

SCHERCHEN, 1953: 18

SCHERCHEN incideix a la seva obra no només amb la característica del gest interpretatiu dins les feines del director, sinó que també imposa una idea que nosaltres considerem bàsica. L'autor parla constantment de la

representació musical. La representació musical per SCHERCHEN és la capacitat de lectura d'una partitura per part del director i, a través d'aquesta, ser capaç de reproduir una interpretació personal a nivell intern. Segons l'autor, sense aquesta capacitat, la tècnica gestual més sublim perd tota importància. Aquesta idea queda reflectida al següent paràgraf:

Insistamos: lo esencial para el director es el don de representación mental de perfecta audición interna de la obra musical. Cuando esto no existe, la más extraordinaria habilidad manual carece en absoluto de valor; el director, en este caso, no pasará de ser un buen marcador de compás.

SCHERCHEN, 1953: 246

No ens cansarem, al llarg de tot l'estudi, d'insistir constantment en aquesta idea: és essencial, abans de dirigir, saber què, com i per què volem dirigir.

Per estudiar la tècnica del gest hi ha uns mínims en els quals la majoria dels autors coincideixen. Després, cada director dona la seva impressió, la seva personalitat. Cada director és capaç d'impregnar el seu moviment amb el seu propi carisma, una qualitat ja esmentada anteriorment.

Per LÓPEZ GARCÍA l'estudi del gest tindrà la seva base en la realització dels següents exercicis:

- *Movimiento de los brazos.*
- *Movimiento de las manos.*
- *Posición del cuerpo.*
- *Movimiento de los ojos, boca y en conjunto.*

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 21,22,23

El primer que ens demana l'autor, és un **moviment de braços**. Aquest moviment de braços l'hem d'interpretar com la capacitat de cada braç de ser mogut, voluntàriament, en la direcció desitjada, no resultant sempre la

mateixa per als dos braços. És a dir, una independència gestual de cada braç, sense el domini del costat predominant de la persona.

El director musical ha de tenir la capacitat de moure independentment els dos braços en la direcció desitjada, sense ser interferit pel domini natural (domini natural que es dóna sempre, excepte en casos excepcionals ambidextres) del costat predominant, ja sigui l'esquerre o el dret.

Aquesta independència de braços també s'ha de donar en les mans. Així ho demana l'autor en el seu segon punt. La **independència de mans**, lligada a la independència de braços, donarà total llibertat al director a l'hora de representar gestualment tot allò que desitgi respecte l'obra a interpretar.

Amb la independència de mans sovint s'aconsegueix que amb la mà dreta es porti la pulsació o el compàs, mentre que amb la mà esquerra es senyalin frases, respiracions, expressions (*crescendo, diminuendo...*)... i tot allò que es consideri necessari. També la independència de mans ofereix la possibilitat de dirigir entrades a diferents veus en temps diferents o remarcar algun fet musical. Això no vol dir que no es puguin utilitzar les dues mans per marcar el mateix, però en realitat una de les normes de la direcció musical és l'estalvi gestual. Aquesta idea consisteix a fer el mínim per expressar el màxim. Seguint aquesta norma, indicar el mateix amb les dues mans si no té cap sentit musical, en realitat seria "un error de direcció".

Una de les opcions que ens ofereix la direcció és fer-ho a través de la batuta. La batuta és una eina que també requereix una tècnica.

Todos los estudiantes de dirección deben experimentar con la batuta. Deben familiarizarse con su presencia en la mano. Deben notar que un pequeño gesto de la muñeca moverá su punta a una distancia considerable.

BUSCH, 1984: 7

Aquest autor defensa la utilització de la batuta per a tots els estudiants de direcció. És cert que en alguns casos la utilització de la batuta és sumament necessària, per exemple, quan el grup que es dirigeix és molt nombrós. En aquest cas, la batuta serveix de punt de vista per aquells que queden més llunyans.

Tot i això, alguns autors defensen clarament que la utilització de les mans sense batuta dóna més expressivitat al gest. Nosaltres creiem que en el cas que ens ocuparà més endavant, en la investigació a realitzar (la direcció amb nens), és necessària la direcció sense batuta donat que ofereix més llibertat, més expressivitat i menys rigidesa en la tècnica de direcció.

Pensamos que la sola utilización de las manos proporciona una mayor libertad expresiva para realizar movimientos cheironómicos que tiendan a facilitar y flexibilizar la interpretación.

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 33

Continuant, però, amb la tècnica de la direcció, un altre motiu de discussió és el plantejat entre ritme/compàs pel que fa a la utilització d'una de les mans. Sovint, es planteja què és més convenient, si dirigir portant el compàs o portant el ritme de la peça. És obvi que quan plantegem la direcció d'una peça coral a més d'una veu és molt difícil, per no dir a vegades impossible, dirigir portant el ritme, donat que no sempre és el mateix per a les diferents veus. En el cas, però, que el ritme sigui el mateix, dependrà sovint del nivell musical que tenen els executors. Finalment, un altre criteri serà el fet de si es canta amb o sense partitura. El fet de cantar sense partitura dificulta, a vegades, la memòria respecte el ritme de la peça; en aquest cas és totalment recomanable la direcció portant el ritme, i no pas el compàs.

Cuando los cantores o músicos no disponen de partitura escrita facilita acompañar con el gesto del ritmo.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 43

Arribats a aquest punt considerem necessari discernir quines són les necessitats que té un grup quan és dirigit. Cal delimitar què ha de gestualitzar un director per tal de, després, determinar com ho gestualitzarà.

Por eso, en el ámbito de obligaciones del director entra ante todo:

- 1.- La señal para empezar (anacrusa).*
- 2.- Indicación y conservación del “tempo”.*
- 3.- Interrupción del discurso del movimiento (calderones, cesuras).*
- 4.- Cambios de “tempo” dentro de una pieza (siempre que esté exigido por una indicación).*
- 5.- La señal para el final de la pieza.*

SWAROWSKY, 1979: 81-92

Altres autors, com ara LÓPEZ GARCÍA (1998) delimiten les obligacions en el gest del director amb altres necessitats que, d'alguna manera, complementen les esmentades per SWAROWSKY (1979).

Elementos fundamentales de la técnica de dirección:

- Anacrusas.*
- Compases.*
- Tempo.*
- Entradas en los distintos tiempos.*
- Articulaciones expresivas.*
- Calderones, cesuras, el corte final.*
- Dominio de la técnica vocal.*

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 21,22,23

En general podríem dir que el gest del director ha d'indicar les diferents entrades i el final, el tempo i el compàs, les articulacions o expressions, els signes musicals i tot allò que sigui necessari per a la correcta execució de l'obra.

El mateix LÓPEZ GARCÍA (1998) proposa diferents exercicis per aconseguir dominar la tècnica de la direcció en el diferents àmbits:

Práctica de la técnica de dirección.

- *Entradas en los distintos tiempos del compás.*
- *Entradas en las distintas partes del compás.*
- *Entradas con distintos tempi.*
- *Entradas con distintas articulaciones.*
- *Entradas con distintas intensidades.*
- *Entradas a los distintos grupos corales.*
- *Entradas a los solistas.*

Ejercicios para practicar la dinámica, la agógica y articulaciones.

- *Realización de las distintas intensidades.*
- *Realización de las distintas velocidades de los tiempos.*
- *Realización de las distintas modificaciones que afectan a la dinámica.*
- *Realización de las distintas modificaciones que afectan a la agógica.*
- *Realización de las distintas articulaciones expresivas.*

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 21,22,23

Els diferents manuals expressen la manera de dirigir tots aquests ítems, però no tots coincideixen en l'ordre d'estudi i en la manera de fer-ho. Tot i això, nosaltres farem un resum de la tècnica de direcció en el següent punt.

A continuació, i tal i com hem explicat amb anterioritat, un altre exercici que LÓPEZ GARCÍA (1998) considera bàsic és **la postura corporal**. No només aquest autor incideix en aquest fet ja que molts autors coincideixen en la mateixa idea: la postura corporal ha d'expressar el mateix que vol

expressar el gest. Tot i que, en certa mesura, la postura ha de ser rígida (recordem que cal estalviar els moviments innecessaris), això no vol dir que s'hagi d'estar immòbil. Cal que el cos acompanyi el gest de la música, la seva expressió. Per això, s'ha de buscar el punt mig entre la rigidesa i l'expressió corporal. En general caldrà tenir les cames quietes, una mica flexionades i mai rígides del tot, donat que la rigidesa en les cames provocaria una rigidesa en el cos. D'igual manera, la part del tronc pot moure's, acompanyant les entrades o les respiracions, però sempre de manera natural i flexible.

Aquesta postura corporal no podria ser entesa sense una actitud corporal.

La actitud al dirigir sebe ser convincente y comunicar este convencimiento a los intérpretes y al público.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 20

En general, podríem dir que aquesta postura i actitud corporal vindrien donades pel rol del director. Sense arribar a la prepotència, cal fer veure amb aquesta actitud qui té el control. Això ve donat per tot l'esmentat en el punt anterior: formació, experiència i lideratge. L'actitud i la postura corporal han de reflectir aquests coneixements. Alhora, la postura ha d'expressar musicalitat i expressivitat. Cal, doncs, que el director domini el seu cos.

El darrer punt que LÓPEZ GARCÍA (1998) considera bàsic per a una correcta tècnica de direcció és **el moviment de la boca, els ulls i el seu conjunt**.

En aquest punt també trobem diferents opinions. Hi ha autors que defensen la necessitat de que, amb la boca, es canti sense reproduir el sons el text de la cançó sempre i quan això sigui possible (per exemple, és impossible fer això si l'obra que s'està executant és un motet medieval, donat que cada veu té un text diferent, fins i tot en idiomes diferents). Nosaltres creiem que això és important sempre i quan faciliti l'execució, per exemple, quan es dirigeix infants.

Per altra banda, la mirada pot servir com a eina de control. Els ulls són indicadors de concentració. Caldrà utilitzar la mirada com a eina de persuasió i control davant els cantaires.

La mirada es otro de los principales recursos del director, especialmente en espacios reducidos y en grupos que no utilizan partituras y que pueden mirarlo atentamente.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 19

Així doncs, la utilització o no de la boca per cantar amb el cor queda a disposició del director. Tot i això, un tret que considerem importantíssim és que a l'hora de l'execució musical, al concert, això no succeeixi. No hi ha res pitjor que el fet que el director hagi de cantar per sobre del cor. Als assaig, en canvi, és una eina constantment utilitzada. Pel que fa a la mirada caldrà controlar-la i extreure'n el màxim partit, tant als assaig com als concerts, per aconseguir l'atenció i la concentració dels executants.

Per resumir tot aquest punt sobre el text i arribar a uns mínims exigibles, utilitzem una cita dels autors GUSTEMS i ELGSTRÖM (2008) en la qual exposen els criteris bàsics per a una correcta direcció pel que fa al gest:

En general, sugeriríamos que el gesto del director fuera:

- Eficaz. Que consiga aquello que se propone.*
- Comunicativo. Que explique todo tipo de ideas, más allá de las palabras.*
- Lógico. Congruente con el sentido e indicaciones que se pretenden.*
- Estético. Agradable a la vista, acorde con el estilo de la música.*
- Personal. Cada director prefiere unos gestos a otros, en ocasiones, con un toque muy particular.*

- *Económico. Debe ahorrar duplicidades, tiempo de trabajo y, con el mínimo esfuerzo, indicar inequívocamente aquello que persigue comunicar.*
- *Mimético. Debe sugerir formas de tocar o cantar que inviten a su imitación para una buena dicción, emisión vocal, técnica instrumental, etc...*
- *Motivador. Debe invitar a la respuesta e intervención del grupo.*

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 17

2.1.2.1.- La tècnica de direcció.

Amb anterioritat ja hem comentat que explicaríem breuement la tècnica de direcció. Al mercat existeixen ja molts manuals sobre aquest tema, i nosaltres no pretenem fer un recull d'aquests. En cap cas aquest estudi pretèn ser un manual de direcció. Tot i això, creiem convenient marcar unes línies bàsiques sobre la tècnica de direcció.

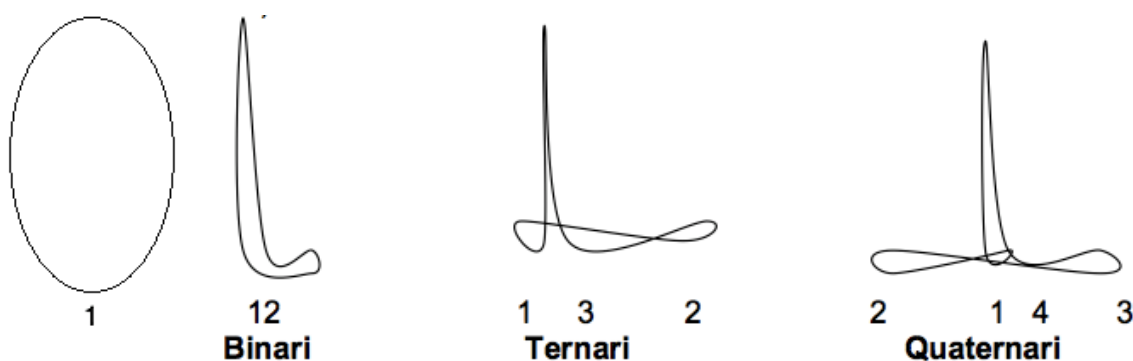
En primer lloc l'alumne que vulgui estudiar la tècnica de direcció s'haurà d'assegurar de portar **la pulsació**. Caldrà fixar-se en els indicadors de tempo, de compàs o de metrònom, estil i caràcter, a l'hora de triar una pulsació. Per marcar la pulsació caldrà que la mà faci un rebot sobre una línia imaginària situada en la zona de convergència visual amb els músics. Aquesta línia imaginària podrà estar situada més amunt o més avall, depenent de la situació del director respecte els executors, però per norma general estarà a l'alçada del melic del director, aproximadament. Normalment la tasca de portar la pulsació se li otorga a la mà més automatitzada, la predominant.

Només amb la pulsació podríem treballar **l'articulació**: el *legato* i l'*stacatto*. Per marcar el *legato* caldrà que el rebot de la mà sigui continu. Fins i tot, per gestualitzar més aquesta continuïtat, podríem portar la pulsació amb el palmell de la mà obert. En canvi, per marcar un *stacatto*, el moviment de la mà ha de portar a un gest més rígid i entretallat. També podria anar

acompanyat d'un tancament del palmell de la mà, o si més no, dels dits, per gestualitzar el fet de la marcació d'un punt en concret.

A continuació, el següent punt a dominar seria el fet de ser capaç de marcar els diferents **compassos** existents. Aquí deixarem de banda els menys usuals i ens centrarem en els compassos a 1, 2, 3 o 4 moviments.

Per dirigir els compassos a 1, 2, 3 o 4 moviments caldrà continuar treballant sobre la línia imaginària que hem fet servir a la pulsació. Sobre d'aquesta línia es marcaran els compassos. Cada compàs està compost per temps forts i febles. Per tal de marcar una continuïtat en aquests temps, cada compàs té un dibuix. Per norma general el compàs també és marcat per la mà predominant. A continuació representem els dibuixos que la mà hauria de realitzar sobre la línia imaginària per tal de dirigir cadascun d'aquests compassos:



Vistos els compassos més usuals, existeixen els compassos que diem irregulars o compostos. Aquests, però, s'utilitzen molt poc i per això omitem la seva tècnica. Per aquelles persones que puguin estar interessades es poden remetre a qualsevol dels manuals existents al mercat. Creiem que en l'estudi que ens ocupa, la direcció a primària, no s'arriben a utilitzar habitualment aquests compassos.

Quan un director domina les tècniques de pulsació, articulació bàsiques i compàs, el següent que caldrà que estudiï seran **les entrades**. És un dels gestos més importants de la direcció: el gest d'anticipació activa (AA), també

anomenat *avantgest* o *levare*. Es tracta d'un gest de pulsació una mica més marcat que indica l'inici d'una obra o d'una frase musical. L'AA indica al grup la respiració, el tempo, la intensitat i el caràcter, i tot això s'ha de veure reflectit en el moviment.

L'AA s'efectua un temps abans de l'entrada que volem marcar. Caldrà veure en quin temps està l'entrada que volem marcar, i així, entendre que farà falta fer-ho en el temps anterior. Al llarg d'una peça els directors assenyalen moltes AA, depenent del tipus d'obra.

Tot i això, hi ha situacions en què una AA no és suficient perquè el grup comenci la peça amb seguretat. En aquest cas, sovint donat per la rapidesa en el tempo, és convenient afegir a l'AA un altre gest que anomenarem anticipació passiva (AP). Aquest gest, col·locat un temps abans de l'AA, té molt menys impuls i és sense respiració. Ajuda al grup a col·locar-se millor per a l'inici de l'obra o d'una frase.

Si el director ja és capaç de marcar les entrades, és obvi que el següent pas serà marcar **els finals**. Per marcar els finals caldrà diferenciar entre finals curts i finals llargs. Quan el final és curt la cançó s'acaba tancant les mans en l'última nota (caldrà controlar de tenir-la oberta en el temps anterior al final de l'obra). Per als finals llargs només caldrà tenir present que l'obertura de les mans s'haurà de mantenir fins al moment de voler acabar. Quan el director ho desitgi, tancarà les mans fent un gest anticipatori per marcar el final, amb un petit *levare*.

Després de dominar tots aquests aspectes, el següent, per lògica de complexitat, seria **el calderó**. El calderó s'assimila, pel que fa al gest de direcció, al final llarg. S'aguantarà la mà oberta i, quan es desitgi continuar, es farà una AA. Caldrà diferenciar si després del calderó trobem una nota o un silenci ja que, en el cas que sigui una nota, el mateix moviment que ens serveix per tancar el calderó ha de ser l'AA de l'entrada, mentre que si és un silenci, serà dins el silenci on marcarem l'AA de l'entrada.

La intensitat serà marcada amb l'actitut corporal general i l'energia del gest. A vegades s'utilitza l'expressió facial, la rigidesa corporal, la mà tancada, la grandària del gest... per matissar aspectes de la intensitat musical. En general, conforme més obert sigui el gest, més grau d'intensitat es demana al conjunt executor. Igualment, per marcar *crescendos* i *diminuendos* sovint s'utilitza el fet de pujar o abaixar les mans, respectivament, per marcar aquests canvis progressius d'intensitat. Per contra, quan el canvi d'intensitat és sobtat es pot marcar a través d'una AA efectuada amb la nova intensitat. **Els accents** també són marcats a través d'AA.

Per produir **canvis de tempo** diferenciarem entre canvis sobtats i canvis progressius. Si el canvi és sobtat, caldrà marcar una AA amb el nou tempo. Si el canvi és progressiu, el gest de direcció ha d'acompanyar aquesta progressió fins arribar a la velocitat desitjada, ja sigui un *ritardando* o un *accelerando*.

En aquest apartat hem explicat les tècniques bàsiques, a un nivell molt elemental, de la direcció musical. No insistirem prou en dir que, per aprendre a dirigir, no hi ha res més important que un bon mestre. Tot allò que pugui quedar escrit no serà res més que un recolzament de les classes i l'assaig individual de cadascú.

2.1.3.- Assaig - classe.

Un buen ensayo se caracteriza por su rapidez de movimientos, su alto nivel de motivación y una expectación ante el resultado musical. En un buen ensayo se produce un hecho musical.

BUSCH, 1995: 101¹⁶

Per tal que en un assaig o en una classe en la qual s'interpreta música es porti a terme la idea d'assaig que defensa BUSCH (1995) caldrà que el

¹⁶ R. Busch, B (1995): El director de coro. Madrid. Editorial Real Musical.

director tingui presents diferents idees que tractarem en aquest i en el següent punt, el de musicalitat.

En primer lloc voldríem indicar algunes de les idees generals que ofereixen els autors GUSTEMS i ELGSTRÖM (2008) perquè són molt aclaridores i ens fan una visió global del com hauria de ser un assaig/classe:

El director ejerce durante los ensayos funciones propiamente dichas de profesor a la vez que de director y conductor del grupo. Entre estas últimas destacaríamos:

· Ahorro de tiempo. El uso oportuno de los gestos adecuados a las intenciones técnicas y expresivas del director es un recurso mnemotécnico visual muy eficaz.

· Ahorro de palabras. Supone una disminución de la fatiga vocal (importantísimo durante ensayos con un nivel sonoro alto y pensando en el colectivo de maestros, grupo especialmente proclive a las disfunciones vocales), pues los gestos pueden sustituir informaciones orales.

· Expresión de intenciones interpretativas. El análisis previo de las obras debe ser plasmado mediante gestos que faciliten la comprensión intuitiva de los conceptos planteados según el criterio del director. Este análisis de tipo conceptual debe manifestarse dentro de una estética global de la obra. El hecho de que algunos directores prefieran unas obras a otras, en ocasiones se basa en la facilidad para adaptar sus gestos y su estética corporal a un tipo u otro de intenciones expresivas.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 11,12

En primer lloc parla, d'una manera molt incipient, de la relació director-mestre. Havent parlat ja de moltes de les característiques que conformen la

figura del director musical, podríem fer ara un paral·lelisme amb la figura del mestre, i sobretot del mestre de música. El rol que en gran part assumeix el director musical per a un conjunt és el mateix que ha d'assumir un mestre de música a l'escola primària. Per això, en aquest punt també fem una relació entre la feina del director musical (l'assaig) i la feina del mestre de música (la classe), donat que moltes vegades la funció és la mateixa: produir un fet musical.

Una de les funcions que ens demanen els autors és l'estalvi de temps. Quantes vegades no haurem escoltat als mestres de música dir que hi ha molt poc temps per fer tot el que es demana al currículum. Això és veritat i nosaltres compartim aquesta queixa, però també és cert que no tota l'hora lectiva s'aprofita per fer música i parlar de música. Sovint es perd el temps en xerrades per part del mestre poc "productives" pel que fa al fet musical que s'hauria de produir. Per això nosaltres també creiem que s'ha de partir de la idea de l'estalvi de temps, però sobretot relacionat amb l'estalvi de paraula.

Habla lo menos posible, pero de manera incisiva y clara.

PREVITALI, 1951: 42

La palabra es el medio básico de cualquier acto comunicativo. En los ensayos, el director la usará apropiadamente, mediante instrucciones rápidas, que sustituirá progresivamente por gestos adecuados.

GUSTEMS i ELGSTRÖM, 2008: 20

Els mateixos autors tornen a insistir en la idea de l'ús de la paraula. És obvi pensar que la paraula s'ha d'utilitzar dins l'assaig/classe. Però alhora nosaltres pensem que aquestes intervencions han de ser el més curtes possibles, concises i aclaridores. Si no compleixen aquests requisits la intervenció parlada haurà perdut la seva funció i a més, haurà servit per a què alguns dels executants perdin la concentració.

El ensayo debe consistir en un mínimo de palabra y un máximo de interpretación. Las direcciones y sugerencias deben ser concisas y enfocadas sobre el asunto a tratar. Deja que tus gestos de dirección y tus expresiones corporales y faciales no verbales digan lo que quieres. Estate seguro de que cada vez que bajas las manos empezarás a hablar inmediatamente. Si no lo haces tú lo hará el coro. Diles exactamente a qué punto de la obra deben ir, qué deben corregir y cómo pueden hacerlo. Se sistemático pero amable. Un ocasional golpe humorístico no hace daño. Cuando ensayas con el coro eres el líder. Así pues, ejerce tu liderazgo.

BUSCH, 1984: 106

Partint de la premisa de concissió i brevetat pel que fa a les intervencions parlades del mestre/director, caldrà també insistir en la preparació dels assaig/classe. Quan formen als mestres sovint se'ls indica que és essencial la programació de classe. Cal saber què es treballarà i com es treballarà per tal d'arribar a l'aula amb les idees clares. El mateix passa pel que fa a la feina del director de música. Cal tenir una programació de l'assaig i, d'aquesta manera, no permetre que el dubte en el camí ens porti a un descontrol.

Muchos profesores tienen un excelente control de la clase debido a sus excepcionales planes de ensayo y su ejecución. Los estudiantes saben cuándo estás mal preparado y tienden a aprovecharse de tí si se dan cuenta de que tu preparación no está completa. El primer paso en el control de la clase es pues la preparación: planear el ensayo y realizar el plan de un modo profesional y competente. Aunque el plan es sólo una guía imperfecta, si te atienes a él, ciertas materias musicales necesarias quedarán ensayadas.

BUSCH, 1984: 106

Dins d'aquesta preparació no només haurem de pensar què cal treballar, sinó que també caldrà tenir present la col·locació de tots els personatges que intervindran en l'assaig: director, coral, instruments (si n'hi ha...). La col·locació del director és importantíssima. És necessari que aquesta sigui ben visible a tothom i no hi hagi cap objecte que dificulti la visió per part de ningú. Igualment caldrà que, un cop col·locada la coral, tothom es situi de tal manera que vegi clarament al director musical. Tota aquesta feina s'ha de fer a l'assaig, i ha de ser ràpida i concissa per tal de no perdre temps en qüestions tècniques que poden complicar entrades, finals, expressions...

Un cop col·locada la coral la feina essencial abans de l'inici de cada assaig/classe és l'escalfament vocal.

Promoting vocal health benefits both singers and conductors. For singers, it helps remove the risk factors for vocal fatigue. For the choral conductor, teaching vocal health improves the quality of the overall choral sound.

(Promocionar la salut vocal beneficia tant als cantaires com al director. Pels cantaires ajudarà a preveure els factors de risc per la fatiga vocal. Pel director de cor, la tècnica vocal ajudarà a la qualitat del so coral).

WEBB, 2007: 56¹⁷

És essencial que la coral escalfi, que s'acostumi a cantar bé, amb una veu col·locada, sense forçar i sense estar mal col·locats pel que respecta a les seves tessitures. Cal que el director tingui coneixements en aquest sentit (ja ho hem esmentat amb anterioritat) i sigui capaç de treballar en aquest àmbit de la salut vocal. Tot assaig/classe ha d'anar precedit d'exercicis d'escalfament i, durant l'assaig, s'han de fer les intervencions que siguin necessàries (sempre curtes i concises) per tal de millorar en la qualitat vocal dels cantaires.

¹⁷ Webb, Jeffrey L. "Promoting Vocal Health in the Choral Rehearsal: When Planning for and Conducting Choral Rehearsals, Guide Your Students in Healthful Singing." 93.5 (2007).

Vocalidad.- Al enseñar a un cantante no se debe aconsejar u opinar sobre su técnica vocal, sin poseer un absoluto conocimiento de la materia. [...] Son muchas las personas que por culpa de esos maestros se han malogrado y no han podido cantar más.

De la misma manera que no hay un ser exactamente igual a otro, no hay un aparato vocal idéntico a otro, lo que significa que el método de emisión que es conveniente para un cantante puede ser perjudicial para otro.

PREVITALI, 1951: 26,27

Donada tota aquesta compleixtat, és essencial la formació dels directors/mestres en l'àmbit de la salut vocal. Cal que tots tinguin coneixements de l'aparell fonador, de la seva salut, característiques, forma de funcionar, quins límits pot tenir...

Arruinar una voz joven es una falta grave.

BUSCH, 1984: 239

Un altre aspecte del qual molt sovint els mestres es queixen respecte les seves classes és el silenci i/o la manca de concentració. Cal partir de la idea que sense silenci és impossible produir un fet musical. Igualment, a l'hora de dirigir cal acostumar als cantaires que, quan el director es col·loca davant seu, cal fer silenci.

For example, students should learn that the minute the conductor steps on the podium, they should stop playing and talking and direct their attention to the podium.

(Per exemple, els estudiants haurien d'aprendre que en el moment en què el director es posa sobre el podi,

ells haurien de parar de jugar i parlar i dirigir la seva atenció cap al podi).

KRUTH, 1984: 35¹⁸

És important trencar les dinàmiques que comporten un baix rendiment de l'assaig/classe. Cal entrar en unes dinàmiques amenes però alhora productives pel que fa a l'aprofitament del temps. Establir unes normes respecte el silenci i la concentració és bàsic per tal d'aconseguir-ho, i després mantenir-les.

PREVITALI (1951) recomana que "*no des nunca el ataque antes de haber logrado el más absoluto silencio*" (PREVITALI, 1951: 42). Establir un mateix aquestes normes i complir-les és essencial i afavorirà el bon rendiment musical. Tanmateix, això provocarà que la concentració a l'aula sigui molt més gran, igual que la motivació respecte la feina ben feta.

Un altre aspecte a tenir preparat pel que fa a l'assaig/classe és si es desitjarà acompanyar harmònicament l'obra. Sovint tenim la sort de comptar a l'aula amb instruments harmònics (teclat, piano, guitarra...) i això ens hauria de portar a reflexionar sobre el seu ús. Nosaltres creiem que, sempre i quan es compleixin uns certs requisits, es pot utilitzar l'acompanyament per tal d'ajudar en l'afinació o donar més qualitat musical a la interpretació.

Els requisits que considerem bàsics són:

- 1.- Domini de l'instrument per part de l'executant. Ja sigui el director/mestre o un ajudant, cal que aquest tingui un domini sobre l'instrument per tal que no dificulti encara més l'execució musical.
- 2.- Preparació de la partitura. Cal que hagi estudiat l'acompanyament amb anterioritat.
- 3.- Entesa entre director/mestre i acompanyant. Aquestes dues figures s'han d'entendre pel que fa al resultat sonor desitjat.

¹⁸ Kruth, Edwin C. "Don't Talk, Teach: Breaking Bad Rehearsal Habits." 70.7 (1984): 35.

Existeixen al mercat altres suports harmònics, com ara CD's, que es poden fer servir en el cas que algun d'aquests requisits bàsics no es compleixi. Aquest acompanyament farà el mateix servei i facilitarà la tasca.

Cal dir, però, que tampoc és convenient que sempre es canti amb acompanyament harmònic. El cant *a capella* és interessant de dur-lo a terme per tal de veure diferents aspectes en la qualitat sonora del conjunt: afinació, musicalitat...

En el moment de preparar el concert serà convenient realitzar un parell d'assaig generals a la sala on es realitzarà. Aquests assaig han de complir la seva funció: fer la preparació del que serà el concert. S'hauran de treballar les entrades i sortides de l'escenari, la presentació visual; s'haurà de treballar la sonoritat pel que fa a l'espai nou i, sobretot, l'atenció envers el director/mestre.

ULRICH (1993)¹⁹, igual que molts altres autors, afirmen que "*the quality of any musical performance is a direct result of what happens in rehearsals*" (ULRICH, 1993: 41) (*la qualitat de qualsevol concert és el resultat directe del que succeeix als assaig*). De la mateixa manera, continua la seva afirmació dient que "*the primary responsibility for planning and implementing successful rehearsal sessions falls to the conductor (el principal responsable de planificar i executar els successius assaig recau sobre el director)*". Nosaltres compartim totalment les seves idees. El resultat musical obtingut serà en resposta d'allò que s'ha treballat en cada assaig: gest, dinàmica del cor, col·locació, atenció, silenci, concentració... Si no s'han treballat abans amb regularitat tots aquests aspectes no es pot exigir que a l'hora de la veritat es doni una resposta satisfactòria.

¹⁹ Ulrich, Jerry. "Conductor's Guide to Successful Rehearsals." 79.7 (1993): 35,68.

2.1.4.- Musicalitat.

El títol d'aquest apartat pot comportar alguns errors. La musicalitat en aquest cas l'entendem com els criteris del director a l'hora de treballar alguns aspectes de l'obra: relació gest-interpretació, la dicció del text, la interpretació del text, l'estudi de la partitura, la selecció del tempo, l'entonació, l'afinació i la respiració...

Aclarit aquest terme, en primer lloc voldríem deixar clar que tot el que hem exposat fins ara ens hauria de portar a una idea: hi ha una relació directa entre el gest del director i la interpretació que se'n fa. Aquesta relació vindrà donada per totes les característiques que ja hem esmentat: postura corporal, tècnica de direcció, rol del director... i tot el que hem anat desglossant al llarg d'aquest marc. En resum, cal dir que una mateixa obra interpretada pel mateix conjunt però dirigida per dos directors diferents sonarà diferent, i això no és res dolent, sinó més aviat una riquesa.

Pel que fa al treball del text als assaig LÓPEZ GARCÍA (1998) proposa els següents ítems a treballar:

El fraseo musical y su asimilación al lenguaje humano.

- *Interpretación musical del texto.*
- *Coincidencia del ritmo del texto y la música.*
- *Frases melódicas y rítmicas del texto.*
- *Coincidencia de los reposos literario y musical.*
- *Emisión de las vocales.*
- *Emisión de las consonantes.*
- *Pronunciación de las consonantes finales.*

LÓPEZ GARCÍA, 1998: 21,22,23

És important veure que la música coral sense el text no té sentit, exceptuant la part de repertori que s'interpreta amb onomatopeies o sonoritats de fora del llenguatge comú. Caldrà, doncs, donar la importància que té a aquesta part de la feina. És necessari treballar la interpretació del text, la coincidència entre el ritme de la música i del text, la dicció del text

amb claredat amb tot el que això comporta... Aquesta feina s'ha de fer amb cura i recau la responsabilitat sobre el director/mestre. El treball textual és igual d'important que el treball musical i s'ha de veure la feina feta pel que respecta a aquest àmbit. S'ha d'entendre allò que es canta, fet realment difícil en algunes ocasions.

Un altre criteri que recau sobre el director/mestre és la manera de dirigir respecte la partitura. Sovint es defensa la necessitat de dirigir sense partitura, i també trobem defensors de dirigir amb partitura. Nosaltres pensem que, igual que defensa SCHERCHEN (1953), "*el discípulo ha de dirigir de memoria, al principio*" (SCHERCHEN, 1953: 247). I per què diem al principi? Doncs perquè és al principi del seu aprenentatge com a director quan necessitarà no estar atent de la partitura per tal d'estar atent de la seva tècnica com a director. Un cop superat aquest pas, es podrà dirigir amb total llibertat amb la partitura al davant sense que aquesta pugui resultar un problema.

Pel que fa a l'entonació i afinació del grup, també compartim la idea que PREVITALI (1951) defensa quan diu que "*no corregir una desafinación hoy, aunque sea mínima, significa encontrarla aumentada mañana*" (PREVITALI, 1951: 20). És important que des del primer moment es solucionin aquests problemes que es donen de manera habitual. L'afinació ha de ser corregida d'igual manera que a un nen petit quan parla malament se li retorna la paraula ben dita, sense que això comporti un problema. És responsabilitat del director resoldre els problemes d'afinació i/o entonació per tal que la qualitat musical del conjunt millori amb el temps. Una relaxació per part del responsable comportarà un descens d'aquesta qualitat, i alhora, de la motivació del grup.

Tanmateix, caldrà que el director triï abans d'arribar a l'assaig el tempo i les respiracions. Per poder fer-ho és essencial que abans hagi estudiat en profunditat la partitura. La feina que s'ha de fer respecte la partitura queda molt resumida en el següent text:

Conocer una partitura musical significa saber que la composición sonará como un producto terminado. El director debe saberse la música de principio a fin “antes de ensayar con un coro”. Algunos directores tienen la capacidad de oír mentalmente la partitura completa. Otros deben tocarla en el piano. Una vez que la afinación está aprendida, los directores desarrollan una imagen mental de la música, combinando alturas, timbres, texto, textura y características estilísticas.

Según estudias la partitura, debes determinar dónde se darán problemas de ejecución. Estos problemas normalmente son de dos tipos: problemas en la técnica de dirección, es decir, el aspecto técnico de la comunicación no verbal, que deben resolverse antes de iniciar los ensayos. Si hay cambios métricos, de tempo o complejas secuencias anacrúsicas y cadenciales, debes practicar los gestos apropiados hasta que puedan hacerse instintivamente. Debes ser capaz de realizar los gestos apropiados automáticamente cuando comience el ensayo. En ensayo no es lugar donde decidir el gesto apropiado.

La segunda clase de problemas que debes anticipar son los que puede experimentar el coro. Estos problemas pueden comprender dificultades interválicas en diversas partes vocales, entonaciones peligrosas, problemas de dicción, y articulación e interpretación del texto. Debes estar preparado para solucionar cualquier problema que pueda tener el coro al ejecutar la obra. La eficacia de los ensayos será mucho mayor si puedes anticiparte a resolver los problemas antes de que ocurran.

Como la música es creada en un contexto histórico-político-económico, debes también informarte sobre el compositor y la época en que compuso la música. El saber cuándo y porqué surgió una obra históricamente ayuda a comprender la música. Para encontrar información sobre el compositor, la obra en cuestión y el clima histórico en que ésta fue creada, deben consultarse diccionarios biográficos, biografías, autobiografías y libros de historia.

BUSCH, 1984: 52

Queda clar, i nosaltres creiem exactament igual, que el director/mestre té una feina de preparació de l'obra molt anterior a l'assaig, i si aquesta no s'ha donat, molt possiblement arribin problemes indesitjats. Cal entendre que una part de la responsabilitat comporta l'estudi i la preparació de la partitura en tots els seus àmbits: direcció, musicalitat, història... El director ha de donar resposta a aquesta responsabilitat o, en cas contrari, els assaig seran desorganitzats i poc interessants.

Amb tot el que hem explicat fins aquí hem fet un resum de les tasques, les responsabilitats, les eines, els criteris... i tot allò referent a la tasca de la direcció musical. De ben segur que alguns podran trobar mancances, però estem convençuts que hem fet una visió general que acapara el més rellevant pel que fa a entendre de què es tracta quan parlem de *direcció musical*.

2.2.- La direcció en la formació inicial del mestre de música a la UAB.

Fins al moment els mestres de música formats a la UAB han cursat una assignatura anomenada *Direcció*. En aquesta assignatura de 6 crèdits (60 hores lectives) s'intenta donar resposta a la necessitat que, tal i com hem explicat fins aquí, tenen els mestres de música en l'àmbit de la direcció musical.

Tot i existir aquesta matèria hi ha d'altres en les que també es treballen aspectes relacionats amb la direcció musical. Aquestes assignatures també les observarem a continuació.

2.2.1.- Plans d'estudi de mestre de música de la UAB.

Dins l'assignatura de direcció de la UAB existeixen dos programes oficials, un del curs 2001/2002 i l'altre del curs 2007/2008 que es poden consultar als annexes.

Si observem detingudament els dos plans d'estudi podem analitzar que, en línies generals hi ha pocs canvis d'un a l'altre.

Objectius 2001/2002	Objectius 2007/2008
Aconseguir un gest clar i eficaç per a la direcció d'obres corals i instrumentals, vetllant el "tempo", l'afinació, la interpretació i l'estil adients a les composicions, mitjançant l'anàlisi i l'aprofundiment de les obres.	Aconseguir un gest clar i eficaç per a la direcció d'obres corals i instrumentals, vetllant el "tempo", l'afinació, la interpretació i l'estil adients a les composicions, mitjançant l'anàlisi i l'aprofundiment de les obres.

Temari 2001/2002	Blocs temàtics 2007/2008
<p>Actitud corporal. Entrades, enllaços, finals. Els "tempi", independència de mans, expressivitat, etc. Anàlisi de cançons, d'obres corals i instrumentals. Criteris d'interpretació. Coneixement d'autors, èpoques i estils. Criteris de selecció de repertori. Pedagogia de l'assaig.</p>	<p>Gest de direcció: · Actitud corporal. · Entrades, enllaços, finals. Els "tempi", independència de mans, expressivitat, etc. Anàlisi de cançons, d'obres corals i instrumentals. Criteris d'interpretació. Coneixement d'autors, èpoques i estils. Criteris de selecció de repertori. Pedagogia de l'assaig.</p>

Metodologia 2001/2002	Organització dels continguts 2007/2008
<p>Les classes consistiran en el treball pràctic sobre l'expressivitat corporal en general i molt especialment pel que fa referència a la direcció. Es treballarà la preparació individual i/o col·lectiva d'obres corals, amb o sense acompanyament instrumental: es potenciarà l'observació i la discussió de la pedagogia a seguir per al seu aprenentatge. Com a complement de les activitats a la classe, s'organitzaran anades a assaigs amb comentaris previs i posteriors a l'audició.</p>	<p>Les classes consistiran en el treball pràctic sobre l'expressivitat corporal en general i molt especialment pel que fa referència a la direcció. Es treballarà la preparació individual i/o col·lectiva d'obres corals, amb o sense acompanyament instrumental: es potenciarà l'observació i la discussió de la pedagogia a seguir per al seu aprenentatge. Com a complement de les activitats a la classe, s'organitzaran anades a assaigs amb comentaris previs i posteriors a l'audició.</p>

Avaluació 2001/2002	Avaluació 2007/2008
<p>L'avaluació serà continuada, partint de les activitats pràctiques realitzades a la classe i tindrà en compte:</p> <p>L'actitud corporal.</p> <p>El gest, la independència de mans, l'expressivitat.</p> <p>Els "tempi", les entrades, els enllaços i els finals.</p> <p>La capacitat de preparar una obra partint del treball d'anàlisi de la partitura.</p>	<p>L'avaluació serà continuada, partint de les activitats pràctiques realitzades a la classe i tindrà en compte:</p> <p>L'actitud corporal.</p> <p>El gest, la independència de mans, l'expressivitat.</p> <p>Els "tempi", les entrades, els enllaços i els finals.</p> <p>La capacitat de preparar una obra partint del treball d'anàlisi de la partitura.</p>

Bibliografia 2001/2002	Fonts d'informació bàsica i bibliografia 2007/2008
<p>WAGNER, C. - Aprenuem a fer cantar</p>	<p>Aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran un dossier amb el repertori del curs i documents complementaris.</p> <p>WAGNER, C. - Aprenuem a fer cantar</p>

Tal i com es pot observar només trobem dos canvis del primer al segon programa. En primer lloc, al bloc del temari es fa un supragrup que engloba el que fa referència al gest al programa més recent. En segon lloc, pel que fa a la bibliografia es pot observar com al programa més recent es proposa l'ús d'un campus virtual.

Arribats a aquest punt pensem que és necessari fer un petit esment a una altra assignatura que, en certa mesura, dóna resposta a una de les habilitats i/o necessitats que té el director de música i mestre de música: la formació vocal.

Els plans d'estudi de magisteri musical a la UAB inclouen com obligatòria l'assignatura d'*Educació de la veu i Foniatria aplicada I*, i com optativa *Educació de la veu i Foniatria aplicada II*. En aquest cas, i per assegurar-nos que de la formació que parlem l'ha rebut tothom, ens remetrem només a la primera d'aquestes ja que la segona no tothom té l'obligació de cursar-la.

Aquesta assignatura és de 4 crèdits, és a dir, 40 hores lectives. Buscant els seus programes hem trobat dos, també dels cursos 2001/2002 i 2007/2008, el mateix que passa amb l'assignatura anteriorment analitzada. Aquests programes també es poden consultar als annexes.

Tal i com es pot observar, d'un a l'altre programa no hi ha gaires canvis. En general podríem dir que aquesta assignatura va destinada a formar al mestre en l'ús de la seva pròpia veu com a eina de treball. És obvi pensar que si el mestre fa un bon ús de la veu, sabrà explicar el mateix als seus alumnes a l'hora de cantar i exercitar-la quan exerceix de director musical. Tot i això, caldrà tenir present que la tècnica vocal no és la mateixa per als infants que per als adults (tessitures, timbre...).

Igual que aquesta assignatura complementa algun dels apartats de la direcció musical n'hi ha d'altres que també treballen alguns altres aspectes que no queden reflectits a l'assignatura de *Direcció*.

Així, trobem l'assignatura troncal de *Cançó I* de 4 crèdits (40 hores lectives). En aquesta assignatura hem trobat tres programes diferents corresponents als cursos 2001/2002, 2002/2003 i 2007/2008. Ja que, tal i com hem pogut observar fins ara són els darrers programes els que queden més complerts i actualitzats, a partir d'aquesta assignatura només

analitzarem aquests darrers. Els programes de les assignatures es pot observar als annexes del treball.

Es pot observar com en aquesta matèria es dóna resposta a tot allò referent al repertori infantil. Cal valorar, doncs, que al pla d'estudis sí que es dóna la formació necessària en aquest àmbit.

Una altra assignatura que complementa en certa mesura la formació en la direcció musical és *Didàctica de la Música I*. En aquest cas es fa èmfasi en els dos aspectes també treballats a les assignatures vistes fins ara, *Educació de la veu i Foniatria aplicada I* i *Cançó I*, és a dir, la tècnica i salut vocal infantil i tot allò referent al repertori.

Es pot observar com aquesta matèria treballa diferents àrees, habilitats o necessitats de la direcció musical: repertori, tècnica d'aprenentatge de les cançons i la veu infantil. Tres aspectes que hem comentat necessaris al llarg d'aquest treball.

Finalment, i per tal de concloure aquest punt, a l'annex es poden observar la resta de programes de les assignatures que s'ofereixen a la UAB dins el programa de magisteri musical. Aquest llistat ens ha de servir per observar que no hi ha cap altra matèria on s'expliquin qüestions relacionades amb la direcció musical que cursi tothom. Tot i això, existeixen matèries com ara *Didàctica de la Música a l'Etapa Infantil* on també es parla d'aspectes relacionats amb la direcció, en aquest cas la tria del repertori per a infants de parvulari.

2.2.2.- Avaluació de la formació inicial del mestre de música.

Per començar aquest darrer apartat ho farem a través de dues definicions bàsiques: què és avaluar i què és la formació inicial del mestre de música.

Avaluar el Gran Diccionari de la llengua catalana ho entèn com "*determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o el valor*

d'alguna cosa". Aquesta definició no ha estat sempre així, i ha patit evolucions. Va ser cap als anys 50 quan es va començar a determinar què volia dir avaluar. Així ens ho recorden TOMÀS i ESPINÓS (1999)²⁰, fent un recorregut històric de les definicions d'avaluació d'alguns dels estudiosos més importants:

Conceptes d'avaluació:

Tyler: L'avaluació és el procés que permet determinar en quin grau s'han assolit els objectius educatius proposats.

Cronbach: L'avaluació és la recollida d'informació i ús d'informació per tal de prendre decisions sobre un programa educatiu.

Scriven: En una avaluació el que és fonamental és la determinació del grau de valor o mèrit de l'objecte de l'avaluació.

TOMÀS i ESPINÓS, 1999: 81

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya també ha proposat una definició on es parla de les seves funcions. L'avaluació és un procés que ha de ser funcional, útil, i així ho expressen:

És una eina bàsica que ha de permetre determinar el grau en què es van aconseguint les intencions educatives i ha de donar elements per a la reflexió i revisió de la pràctica docent per aconseguir canvis i millores en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

VV.AA. 2009: 10²¹

Així doncs, l'avaluació d'un programa, d'un pla educatiu, o d'un procés, ha de comportar canvis i millores en el seu procés d'ensenyament/aprenentatge.

²⁰ Tomàs i Folch, Marina, and Joan-Lluís Espinós i Espinós. Temes Bàsics De Supervisió d'Institucions Educatives. Universitat Autònoma de Bellaterra ed. Bellaterra:, 1999.

²¹ VV.AA. Desplegament Del Currículum a l'Educació Primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'educació Bàsica i el Batxillerat. ed. Barcelona:, 2009.

TOMÀS i ESPINÓS (1999) també ho afirmen, tot i que d'una altra manera, dient que o bé comporta canvis en l'objecte avaluat, o bé s'haurà de deixar tal i com està o abandonar-lo.

Finalitats i funcions de l'avaluació:

Els resultats d'un estudi d'avaluació permeten adoptar dos tipus de decisions:

- Modificar o reformar l'objecte de l'avaluació (funció formativa).*
- Acceptar-lo com és o rebutjar-lo i substituir-lo per un altre d'alternatiu (funció sumativa).*

TOMÀS i ESPINÓS, 1999: 81

Si preguntéssim, però, què és l'avaluació dependrà del professional que tenim al davant que ens respondrà una cosa o una altra. Molt possiblement per a un mestre l'avaluació la relacionarà amb alumnes, però no pas amb el procés de formació seu (tot i que cal dir que cada cop més també s'avalua el procés d'ensenyament-aprenentatge per part dels docents cap als alumnes). Per això nosaltres insistim en l'avaluació del procés de formació.

En el procés educatiu concorren dos aspectes que han d'estar en interacció mútua: ensenyament i aprenentatge. L'avaluació d'aquest procés és una activitat que té com a finalitat l'optimització i millora del mateix. Per això l'avaluació no es pot limitar al desenvolupament dels processos educatius individuals, sinó que és essencial l'avaluació dels altres elements que constitueixen el procés educatiu en tota la seva complexitat. Així l'avaluació del procés d'ensenyament es constitueix en un instrument per a l'autoregulació del procés i la presa de decisions.

Per tal d'iniciar una avaluació cal marcar l'objecte d'estudi. En aquest cas el què ens ocupa és la formació inicial dels mestres de música.

Actualment aquesta formació ve donada pels centres universitaris. Tot i que en el curs 2009/2010 es produirà el que es coneix com *procés Bolònia*, una adaptació a l'Espai Universitari Europeu dels plans d'estudi de totes les universitats espanyoles, nosaltres ens ocuparem dels plans d'estudi anteriors donat que són els que han format als mestres que treballen actualment.

La titulació de mestre és una diplomatura, és a dir, consta d'una durada de tres cursos i té un total de 270 crèdits (2.700 hores lectives). La persona que aprova tots aquests crèdits, repartits en diferents matèries, aconsegueix el títol de diplomad en magisteri musical. Aquest títol permet accedir al món laboral educatiu en unes edats compreses entre els 6 i els 14 anys com a mestre especialista de música o com a mestre de primària.

GILBERT (1980)²³ afirma que no tothom és capaç de ser mestre. La formació inicial hauria de servir de primer tall per aquelles persones no capaces de donar resposta a les necessitats laborals i formatives dels mestres:

Así como no todo espíritu está hecho de una tela cortada para hacer un filósofo, del mismo modo afirmamos, con idéntica seguridad que Henriette, que no toda personalidad está constituida por átomos que pueden integrarse en la pedagogía, mal que le pese a la República y a los proveedores de cuentos sobre la motivación. Un profesor no es, en principio, un individuo instruido que desea enseñar; es, ante todo, un ser (hombre o mujer) capaz de enseñar y de educar. Culto,

²² Vivó Murciano, Pilar, et al. Psicología i Pedagogia. Editorial CEP ed. Vol. 3. Madrid:, 2007.

²³ Gilbert, Roger. ¿Quién Es Bueno Para Enseñar? Problemas De La Formación De Los Docentes. Trans. Rubén Núñez. Gedisa, S.A. ed. Capellades (Barcelona):, 1980.

sí; formado, sin duda; pero, ante todo, psicológicamente apto.

GILBERT, 1980: 10

Partint d'aquesta idea la formació inicial del mestre ha de ser capaç de fer veure als propis estudiants si són o no capaços de portar a terme la seva feina. La titulació hauria de servir de primer graó per triar als millors i als més aptes per ocupar aquestes places.

Una de les idees bàsiques de la formació inicial és defensada per IMBERNÓN (1994)²⁴, on l'autor expressa la necessitat d'unir la pràctica i la teoria.

Es necesario, pues, introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción, y que vincule constantemente teoría y práctica.

IMBERNÓN, 1994: 53

El mestre ha d'investigar constantment i estar format. La seva formació inicial li ha d'inculcar aquestes idees i per fer-ho és necessària el conjunt de teoria i pràctica en tots els àmbits d'estudi. La teoria donarà els coneixements bàsics per programar, establir normes, criteris... però serà la pràctica la que li donarà la suficient habilitat com perquè tot allò escrit es dugui a terme. No hem de deixar mai de banda que estem parlant de treballar amb infants, i això comporta una realitat que el mestre ha d'assumir. Tots aquests coneixements els ha de facilitar la seva formació inicial.

Com a conclusions, doncs, podríem dir que l'avaluació de la formació inicial del mestre és determinar si allò que ha après l'estudiant de magisteri ha tingut la utilitat desitjada, en quin grau s'utilitza allò après durant la formació inicial, i modificar o no el procés de formació inicial per millorar-lo, comportant així una altra avaluació del nou programa de formació inicial establert.

²⁴ Imbernón, Francisco. La Formación y El Desarrollo Profesional Del Profesorado. Hacia Una Nueva Cultura Profesional. Editorial Graó. ed. Barcelona:, 1994.

La doctora VILAR (2001)²⁵ ha analitzat i avaluat la formació inicial dels mestres de música formats a la UAB. En aquest cas la investigació s'ha basat en veure si s'aplica i de quina manera el model didàctic après a la UAB. En certa mesura s'observa que sí s'aplica, tot i que es troben alguns ítems a millorar. Existeixen, doncs, avaluacions generals dels plans d'estudi de mestre de música de la UAB tot i que no centrats en l'àmbit de la direcció musical.

²⁵ Vilar i Monmany, Mercè. De La Formació Inicial Dels Mestres d'Educació Musical a La Pràctica Professional: Anàlisi i Avaluació. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001 Bellaterra.

3.- Definició dels objectius i la metodologia emprada.

L'objectiu d'aquest estudi és comprovar si **la formació en l'àmbit de la direcció musical donada als estudiants de magisteri musical de la UAB resulta suficient com per exercir la seva professió.**

Per tal de portar a terme aquest estudi ens hem de marcar uns objectius. Aquests objectius venen donats per l'àmbit d'estudi i pel marc teòric plantejat fins al moment.

- 1.- Avaluar la formació en l'àmbit del lideratge com a director musical.
- 2.- Avaluar els criteris de selecció del repertori, la preparació dels concerts, l'estudi de les partitures i la direcció o no de memòria.
- 3.- Avaluar la formació rebuda respecte al gest de direcció: independència de mans, batuta, tècnica, ulls, boca, actitud corporal i postura corporal.
- 4.- Avaluar el procés d'assaig/classe: intervencions parlades, col·locació, exercicis vocals, silenci, acompanyament harmònic.
- 5.- Avaluar el treball que es fa de la cançó respecte: dicció del text, interpretació del text, selecció del tempo, entonació, afinació, respiració.
- 6.- Comprovar si s'ha tingut o no la necessitat de més formació en l'àmbit de la direcció musical fora de la formació inicial.

La metodologia que utilitzarem serà mixta entre una metodologia quantitativa i una metodologia qualitativa. Alguns ítems seran estudiats des del punt de vista quantitatiu, com ara el fet de si s'ha tingut la necessitat de ser format en l'àmbit de la direcció musical un cop finalitzada la formació inicial; però d'altres serà necessària una metodologia qualitativa, per exemple tot allò referent a la selecció de repertori.

4.- Marc metodològic.

Arrel de tot l'explicat fins aquest punt podem considerar que iniciem una investigació en el camp de la direcció musical i la formació inicial dels mestres de música. A continuació explicarem amb detall tot allò referent al marc metodològic, el procés d'investigació i les conclusions de la mateixa.

4.1.- Fases de la investigació i instruments emprats.

Per tal de centrar-nos només en un camp de tot el ventall de possibilitats que dóna la direcció de mestre de música, vam proposar a una exestudiant de la Universitat Autònoma de Barcelona que treballa en una escola pública de Catalunya que ens deixés enregistrar tres sessions de treball. Després de tots els protocols legals exigits (drets d'imatge...) es van dur a terme els següents enregistraments:

1 sessió al 1r curs del 2n cicle d'infantil, P3.

1 sessió al 2n curs del cicle mitjà de primària, 4t.

1 sessió al 2n curs del cicle superior de primària, 6è²⁶.

Gràcies a aquests enregistraments vam poder arribar a les següents conclusions:

- No es dirigeix igual a tots els cursos.
- En l'educació infantil cal adaptar la direcció a un àmbit més proper a la mímica, on s'expressi molt amb el gest el sentit del text.
- Com més gran és el grup pel que fa a l'edat, més s'aproxima el gest de direcció a allò que entenem com tècnica de direcció.

Per això, i gràcies a aquestes conclusions, vam decidir centrar la nostra investigació al Cicle Superior de Primària, deixant de banda la manera de dirigir als altres cicles i a les altres etapes, infantil i secundària.

²⁶ Es poden veure els tres enregistraments a la carpeta "Vídeos" dels annexes.

Un cop decidit l'àmbit d'estudi vam proposar una manera de recollir les dades per tal de fer la investigació. Una possible manera era enregistrar sessions de diferents escoles, però això comportaria molt temps i molt possiblement la infraestructura que demanda un estudi d'aquest tipus no disposàvem d'ella. Per això vam decidir crear un qüestionari que es faria arribar a totes les escoles de Catalunya, fossin públiques, concertades o privades.

4.2.- El qüestionari.

La creació del qüestionari va comportar una tria dels criteris bàsics sobre la direcció que els diferents autors llegits per a l'elaboració d'aquest treball comenten, i els punts que es treballen als programes de les assignatures de formació inicial dels mestres.

Abans, però, de crear el qüestionari hem observat si es dona resposta a les habilitats seleccionades al qüestionari en el programa de l'assignatura de *Direcció*. En el cas que no quedi explícitament clar, però sigui possible incloure aquesta habilitat en un suprapartat més gran, hem marcat aquesta com ambigua.

Habilitats i/o necessitats	Positiu	Negatiu	Ambigu
Lideratge.		X	
Tria de repertori.	X		
Independència de mans.	X		
Ús de la batuta.		X	
Tècnica del gest.	X		
Ús dels ulls.			X
Ús de la boca.			X
Cantar o no cantar amb el cor.			X
Actitud corporal.	X		
Postura corporal.	X		

Habilitats i/o necessitats	Positiu	Negatiu	Ambigu
Intervencions parlades als assaig.	X		
Col·locació del director respecte el grup.			X
Exercicis vocals d'escalfament.		X	
Silenci a l'assaig.	X		
Concentració a l'assaig.	X		
Acompanyament harmònic i/o cant a capella.			X
Preparació dels concerts.		X	
Relació gest - interpretació.	X		
Dicció del text.			X
Interpretació del text.	X		
Estudi de la partitura.	X		
Direcció de memòria.		X	
Selecció del tempo.	X		
Entonació i/o afinació.	X		
Respiracions.	X		

Creiem que amb les habilitats de la llista assolides tindríem un director musical adient i preparat per dur a terme la seva tasca, mancant-li només l'experiència ja comentada anteriorment.

Igualment, creiem necessari esmentar per quines raons sis d'aquestes habilitats les interpretem com ambigües. L'ús dels ulls, de la boca i el fet de cantar o no cantar amb el cor ho podríem incloure dins l'actitud corporal o de l'etcètera que apareix al final d'aquest apartat, però pel fet de no quedar escrit queda en un estat indecís. La col·locació del director respecte al grup i l'acompanyament harmònic o el cant *a capella* ho podríem incloure dins l'apartat de pedagogia de l'assaig, però tampoc queden escrits aquests punts, fet que no ajuda a saber si es treballaran. L'últim punt, la dicció del text, entenem que es treballarà quan s'esmenta l'expressivitat i la interpretació, però com hem raonat fins ara, tampoc queda explicitat.

En resum, doncs, podríem dir que es dóna resposta formativa a un 56% de les habilitats i/o necessitats, mentre que queden sense resposta el 20% i en un estat d'ambigüetat el 24% restant.

Arrel d'aquest anàlisi hem passat a contruir el qüestionari. En aquest existeixen quatre tipus de preguntes: preguntes obertes, preguntes de resposta sí/no, preguntes multiresposta i preguntes de valoració de l'1 al 10. Per tal de distribuir el qüestionari en diferents blocs vam decidir crear cinc apartats, englobant-los de la següent manera:

- Introducció: es pretén observar si el mestre està o no format a la UAB. També es vol evitar la repetició de respostes per part d'una mateixa persona, per això es demana a quina escola es treballa i quants especialistes hi ha a l'escola (per si n'hi ha més d'un que ho puguin contestar tots).
- Formació: en aquest bloc es demanen preguntes sobre els anys d'experiència en la direcció, si s'ha rebut formació externa, l'opinió respecte la formació rebuda, la capacitat de direcció segons el propi criteri, i la tria de repertori.
- Gest: aquí es pretén observar la independència de mans, què es fa amb cada mà, si s'utilitza o no batuta quan es dirigeix, alguns conceptes sobre el propi gest (claredat, pulsació...), l'ús dels ulls i la boca, si es canta o no amb el cor i la postura corporal.
- Assaig/classe: en aquest quart bloc s'observen les intervencions parlades, la col·locació del director, els exercicis d'escalfament, i diferents criteris dins l'assaig (silenci, concentració...).
- Música: al darrer bloc s'observa tot allò referent a la musicalitat (dicció, interpretació...), l'estudi de les partitures, la tria del tempo, l'entonació i la respiració quan es fa cantar al cor.

Aquest primer qüestionari es pot observar a l'annex IV.

4.3.- La validació.

Un cop escrit aquest primer qüestionari es va passar a quatre persones expertes en el tema de la direcció musical i la formació de mestres: Ricard Gimeno, Poire Vallvé, Elisenda Carrasco i Josep Prats.²⁷ Aquest pas pretenia fer una validació del qüestionari. Se'ls demanava que donessin el seu punt de vista i què canviarien per tal de donar resposta a allò pel que havia estat creat. Tots ells van donar el seu punt de vista, els quals queden recollits a l'annexe VI.

4.3.1.- Canvis en el qüestionari arrel de la validació.

Arrel de les validacions s'han fet els següents canvis en el qüestionari. Tot sencer, tal i com queda al final, es pot consultar a l'annex VII.

- Es canvien totes les valoracions numèriques des del 0 fins al 10.
- A totes les preguntes que es dona l'opció "altres", a continuació s'ofereix la possibilitat de fer un comentari.
- Al principi es garanteix l'anonimat de la persona que respon el qüestionari.
- La pregunta "*Consideres important la formació en la direcció musical per als mestres de música?*" passa a tenir una resposta numèrica en lloc de Sí/No.
- La pregunta "*Acaba la frase: La formació en direcció musical a la titulació de magisteri musical em va resultar...*" passa a tenir una resposta numèrica en lloc de "...baixa/ ...suficient/ ...alta".
- La pregunta "*Comenta quin és el teu criteri a l'hora de seleccionar el repertori*" es canvia per "*Comenta quins són els teus criteris a l'hora de seleccionar el teu repertori*".

²⁷ A l'annex V es pot observar una biografia dels quatre experts.

- La pregunta “*Quan fas amb les dues mans el mateix gest...*” que tenia possibles respostes passa a ser una resposta oberta escrita de la següent manera: “*Quan fas amb les dues mans el mateix gest... (no ho fas mai perquè és erroni, et serveix per remarcar més un fet musical, et serveix per aconseguir que tots cantin al mateix tempo...)*”.
- Abans de les preguntes sobre què es fa generalment amb cada mà es demana que s'especifiqui si, en general, s'és dretà o esquerra.
- La paraula “*COMPÀS*” es canvia per “*MÈTRICA i COMPÀS*”.
- Es demana la pregunta “*Com treballes la postura corporal dels cantaires?*”, amb resposta oberta.
- Es canvia l'ordre de les següents preguntes, quedant primera “*Habitualment, quan dirigeixo em poso (pel que fa a la situació espacial)...*” amb resposta oberta, i segona “*Valora la importància de la col·locació del director respecte al grup*” amb valoració numèrica del 0 al 10.
- S'afegeixen les preguntes “*Habitualment fas exercicis de cos dels cantaires abans de cantar?*” amb resposta Sí/No, i “*Per què?*” amb resposta oberta.
- Es canvia la frase “*escalfament vocàlic*” per “*escalfament vocal*”.
- A la pregunta “*Sovint, a les teves classes canteu...*” amb les opcions “*... a capella/ ... amb acompanyament harmònic tocat per mi./ ... amb acompanyament d'un cd.*” s'afegeix la resposta “*altres*” i el corresponent comentari, si s'escau.
- La pregunta “*Digues com prepares els concerts: assajos, assaig general, col·laboracions, programa...*” es varia per “*Digues de forma general com prepares els concerts: assajos, assaig general, col·laboracions, programa...*”.

- La pregunta “*Consideres que el teu treball sobre l’entonació/afinació dels teus alumnes és:*” amb multiresposta “*exhaustiu/ permissiu/ altres*” passa a ser de valoració numèrica i amb un aclariment: “*0 permissiu - 10 exhaustiu*”.
- S’afegeix la pregunta “*Com treballes la respiració?*” amb resposta oberta.

4.4.- La mostra.

Un cop creat el qüestionari és enviat a totes les escoles de Catalunya que imparteixen l’educació primària. Entenem que és a partir d’aquests centres la manera més senzilla de posar-nos en contacte amb tots els especialistes de música de Catalunya. La llista de centres l’hem extret de la web del Departament d’Educació de Catalunya (www.gencat.cat/educacio), i d’aquesta mateixa llista, els respectius correus electrònics.

A cada escola se li ha remès un e-mail²⁸ on se’ls ha demanat que el remetessin als especialistes de música de cada centre per tal que cadascun d’aquests pogués contestar el qüestionari. Abans, però, hi havia una petita explicació de l’estudi que es realitzava, tant per les escoles com pels mateixos especialistes.

Entenem que, tot i que no ens interessa tota la informació que rebrem, aquesta podrà ser útil per a futurs estudis. Només farem servir aquells qüestionaris contestats per mestres de música formats a la Universitat Autònoma de Barcelona i que imparteixen classes a Cicle Superior, tal i com es demana al mateix qüestionari.

²⁸ L’e-mail enviat a cada escola es pot consultar a l’annex VIII.

4.5.- Recollida i anàlisi de les dades.

El període obert per contestar el qüestionari ha estat des del dia 8 de Gener (dia en que s'han incorporat els clausres a les escoles després de les vacances de Nadal) fins al dia 29 de Gener. Al llarg d'aquest període han començat a contestar el qüestionari un total de 584 vegades.

Donat que el nostre estudi es centra només en les persones formades a la Universitat Autònoma de Barcelona, hem fet una tria d'aquells qüestionaris corresponents a aquest tipus de perfil. Per tal de fer la tria, i ja que la pregunta on les persones enquestades responien a quina universitat es van formar era una pregunta oberta, hem hagut de destriar totes les possibilitats que es referien a la UAB. Aquestes possibilitats han ascendit a un total de 35 combinacions²⁹:

Possibles nomenclatures de la UAB
UAB
Uniersitat autonoma de Bellaterra
Universitat Autònoma de Barcelona
uab
Universitat Autònoma de Barcelona (Bellaterra)
Bellaterra
A la Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat autonoma
Universitat Autònoma Barcelona
Escola Magisteri Lleida.Postgrau música UAB
Autònoma de Bellaterra
A la UAB
bellaterra
a l'autonoma de Barcelona

²⁹ Les faltes d'ortografia incloses a la taula són copiades directament del qüestionari.

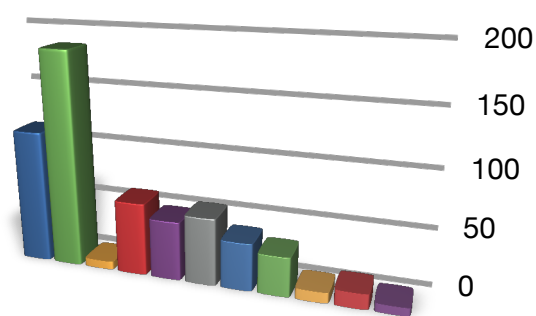
Possibles nomenclatures de la UAB
A l'UAB, Bellaterra i Sant Cugat
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
A l'UAB
A la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Autònoma
UAB, Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat Autònoma de Barcelona
UAB (Universitat Autònoma de Bellaterra)
Universitat Autònoma de Barcelona
A la UAB de Bellaterra
universitat autònoma de barcelona
universitat autonoma
A la de Barcelona i l'especialitat de música a Bellaterra
Autònoma de Bellaterra
a la UAB
AUB Bellaterra
Universitat autònoma de BCN
UAB -Bellaterra-
Autònoma de BCN
ESCOLA DE MESTRES DE UAB
Escola Universitària Blanquerna (1979-1982). L'especialitat de Música a Bellaterra (1989-1991).

Un cop feta aquesta tria, i tal i com es pot observar a la taula següent i al gràfic 1, els qüestionaris corresponents als alumnes de la UAB són 115, un 19,69% del total.

Universitat	Número de qüestionaris rebuts
Universitat Autònoma de Barcelona	115
Universitat de Barcelona	186
Universitat de Vic	7
Universitat de Girona	63
Universitat de Lleida	51
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	58
Universitat Ramon Llull	41
Centres universitaris de la resta de l'Estat espanyol	34
Altres centres a Catalunya (conservatoris...)	9
No responen	13
Nuls (no s'entèn el centre...)	7



Gràfic 1



Seleccionats els qüestionaris corresponents a mestres formats a la UAB, el següent pas ha estat evitar les duplicitats o els qüestionaris nuls. Per això les següents preguntes del qüestionari anaven dirigides a identificar al mestre, sense haver de donar cap dada personal. La informació que se'ls ha demanat (nom de l'escola on treballen i quantitat d'especialistes de música que hi treballen) ens ha permès seleccionar aquells qüestionaris vàlids. Hem eliminat, doncs, tots aquells qüestionaris que no han respost aquestes

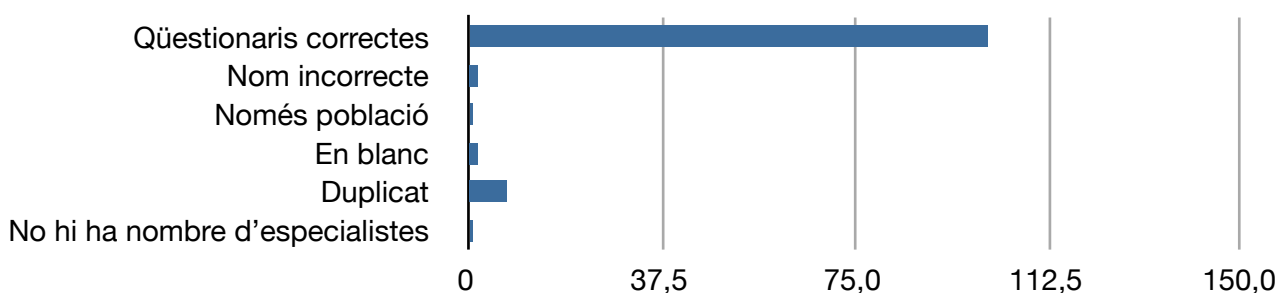
preguntes correctament ja sigui perquè no han identificat l'escola correctament (nom inexistent), han posat només la població però no l'escola, l'han deixat en blanc, s'ha donat una duplictat de qüestionaris en un centre en concret (en aquest cas s'ha deixat aquell qüestionari que estava més complert) o no s'ha indicat el nombre d'especialistes.

A la taula següent es pot observar el total d'exclusions i les raons per les quals s'han exclòs els qüestionaris:

Raó d'exclusió	Nombre de qüestionaris exclosos
Nom incorrecte (no es reconeix l'escola)	2
Només indica la població, però no l'escola	1
La pregunta que demana l'escola està en blanc	2
El qüestionari està duplicat després de comprovar l'escola, el nombre d'especialistes i el temps que porten treballant	8
No indica el nombre d'especialistes de l'escola	1

En resum, doncs, partint dels 115 qüestionaris omplerts per mestres formats a la UAB, considerem vàlids només un total de 101 qüestionaris, tal i com es pot observar al gràfic 2. Creiem convenient indicar que conforme el qüestionari avança ens hem trobat amb la realitat que la gent anava abandonant-lo, és a dir, que la seva llargada ha fet que el nombre de respostes de les darreres preguntes no fos 101. Per això podem observar que en algunes preguntes el total no és el nombre de qüestionaris seleccionats.

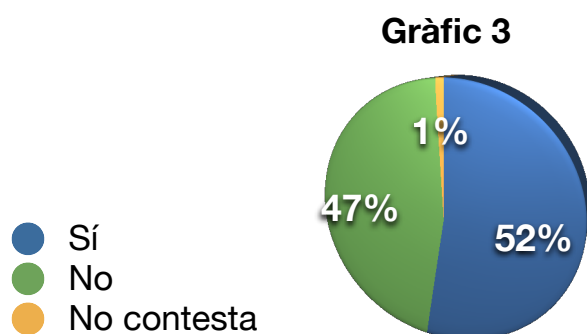
Gràfic 2



A continuació passem a detallar els resultats obtinguts arrel dels 101 qüestionaris que hem considerat vàlids. Anirem apartat per apartat (recordem que el qüestionari està dividit en cinc apartats: introducció, formació, gest, assaig/classe i música). El primer apartat ha estat utilitzar per a la tria dels qüestionaris, així que ara anirem directament al segon apartat, la formació.

4.5.1.- Anàlisi de l'apartat de formació.

Pel que fa a la primera pregunta dins l'apartat de formació sobre si s'ha dirigit mai una coral, un total de 53 mestres han contestat que sí, mentre que 47 mestres han dit que no i 1 persona no ha contestat aquesta pregunta. Tal i com es pot observar al gràfic 3 això ens fa veure que una majoria de les persones formades a la UAB tenen o han tingut la opció de dirigir una coral.

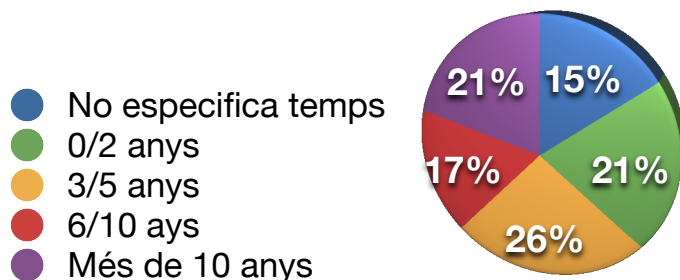


La segona pregunta, on se'ls demana quant temps han dirigit corals i quina quantitat de corals han dirigit, l'han respost totes les persones que a la pregunta anterior han respost afirmativament. Ja que en realitat són dos preguntes hem fet una doble classificació:

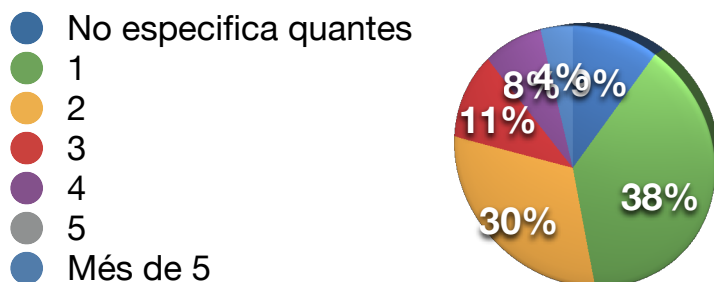
Quantitat de temps (gràfic 4)		Quantitat de corals (gràfic 5)	
No especifica temps	8	No especifica quantes	5
0 a 2 anys	11	1 coral	20
3 a 5 anys	14	2 corals	16
6 a 10 anys	9	3 corals	6

Quantitat de temps (gràfic 4)		Quantitat de corals (gràfic 5)	
Més de 10 anys	11	4 corals	4
		5 corals	0
		Més de 5 corals	2

Gràfic 4



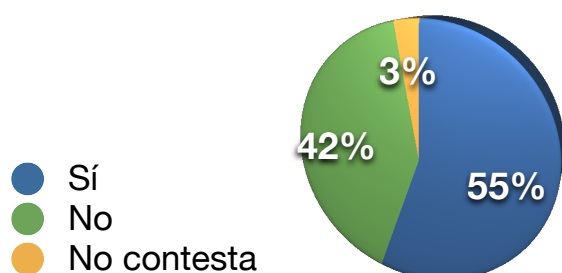
Gràfic 5



Tal i com es pot observar, doncs, més de la meitat dels mestres que dirigeixen o han dirigit una coral ho han fet durant més de dos anys. Això implica un bagatge mínim per a tots ells en el món de la direcció coral. Igualment cal indicar, però, que la gran majoria s'han dedicat a dirigir una coral en concret, o com a màxim dues, fet que provoca que no hagin tingut gaire variabilitat en el conjunt coral a dirigir. Tot i això, és remarcable i positiu que més de la meitat de les persones enquestades hagin dirigit mai una coral.

Un fet a considerar també, i molt interessant d'analitzar, és quan arribem a la tercera pregunta d'aquest apartat, on se'ls demana sobre la necessitat de formació en direcció coral fora de la formació inicial com a mestre de música. En aquesta pregunta 56 persones contesten que sí s'han format en aquest àmbit, mentre que 42 diuen que no i 3 persones no contesten. Aquests resultats es poden observar al gràfic 6:

Gràfic 6



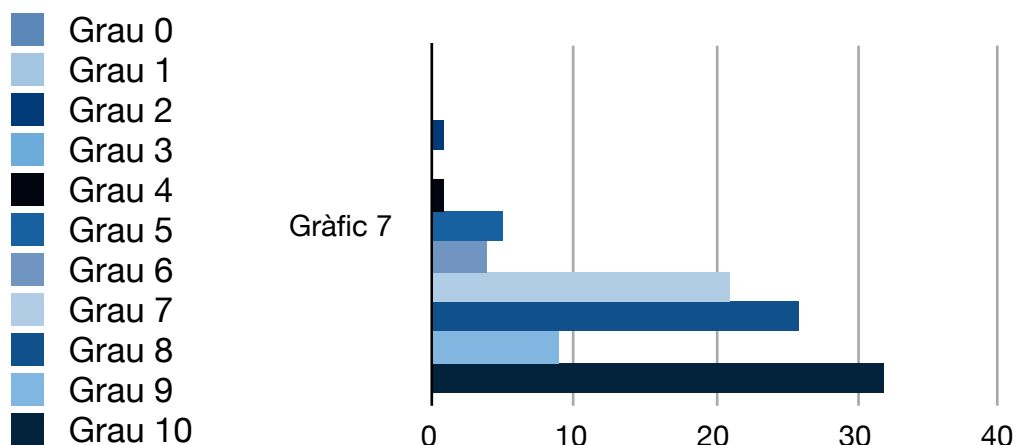
La resposta a aquesta pregunta és sumament interessant. El resultat d'aquesta ens porta com a petita conclusió que la formació que aquestes persones van rebre no va ser suficient per a les seves necessitats laborals, ja fossin dins o fora de l'àmbit escolar. Per això, la majoria d'aquests mestres van tenir la necessitat de formar-se en aquest àmbit un cop finalitzada la formació inicial de mestre de música.

Arribats a aquest punt hem considerat que caldria analitzar més a fons aquesta qüestió. De les tres preguntes anteriors (si s'ha dirigit mai una coral, quant temps i si s'ha format en l'àmbit de la direcció coral fora de la formació inicial de mestre de música) se'n deriva una pregunta a analitzar: només han necessitat aquesta formació els mestres que han exercit de directors corals fora de l'escola ordinària, o també han tingut aquesta necessitat els mestres que no han exercit com a tal? Per tal de respondre aquesta pregunta hem relacionat entre si les respostes i el resultat ha estat el següent:

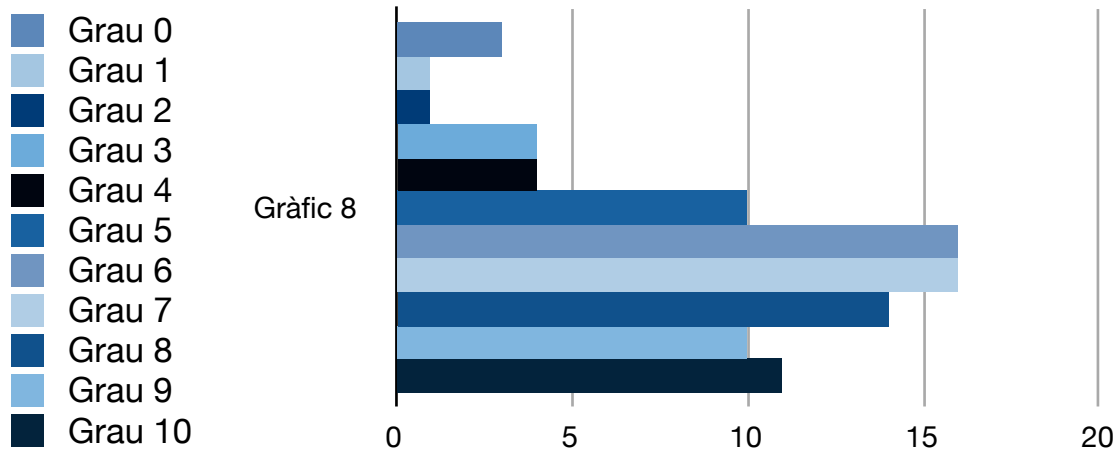
Situació dels mestres	Quantitat de mestres
Han dirigit corals i s'han format fora de la carrera	38
Han dirigit corals però no s'han format fora de la carrera	14
No han dirigit corals i s'han format fora de la carrera	18
No han dirigit corals ni s'han format fora de la carrera	28
Han deixat una de les dues preguntes en blanc	3

En resum, doncs, tot i que més de la meitat dels mestres de música formats a la UAB s'han format fora de la carrera en l'àmbit de la direcció coral, no podem establir una relació directa amb el fet de dirigir corals fora dels centres escolars amb la necessitat de rebre aquesta formació ja que, un nombre considerable d'aquests mestres han tingut la necessitat de formar-se tot i no dirigir una coral fora del centre. Igualment, però, es pot veure que alguns mestres no han tingut la necessitat de formar-se, tot i dirigir una coral fora de l'àmbit escolar, encara que en menor mesura (18 mestres s'han format sense dirigir cap coral mentre que 14 no s'han format i han dirigit una coral). En conclusió cal veure que hi ha una part de l'alumnat que ha trobat mancances en la formació en direcció coral per exercir la seva feina.

A continuació s'ha demanat sobre la importància en la formació del mestre de la direcció coral. En aquest cas es pot observar una àmplia majoria que la consideren molt important, tal i com queda reflectit al gràfic 7:



En canvi, quan se'ls ha preguntat sobre si la formació rebuda a la carrera en l'àmbit de la direcció coral va ser suficient, els mestres formats a la UAB responen de maneres diferents, tal i com s'observa al gràfic 8:

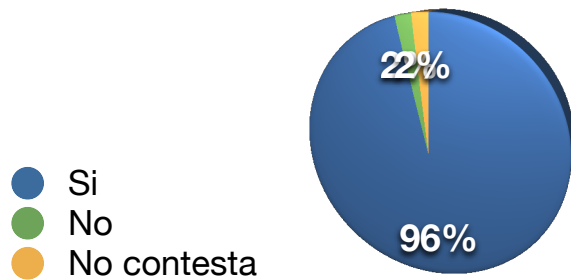


Analitzant les dues preguntes anteriors arribem a la conclusió que, tot i que el 92,9% dels mestres formats a la UAB consideren important o molt important la formació en l'àmbit de la direcció coral a la seva feina, només creuen que van rebre una formació bona o molt bona un 75% d'aquests, un nombre prou elevat però no satisfactori, ja que hi ha una quarta part que la consideren insuficient.

Com és lògic, a continuació hem mirat si d'aquests mestres que consideren que la formació en l'àmbit de la direcció coral a la carrera a la UAB va ser baixa o molt baixa, s'han format fora de l'àmbit universitari en aquest sentit, i trobem que de les 23 persones que han puntuat la formació rebuda en 5 o menys, 14 s'han format fora de la carrera de magisteri. Aquesta dada fa constatar que hi ha una part de l'alumnat, en aquest cas un 13,86% de l'alumnat, que han tingut la necessitat de formar-se en l'àmbit de la direcció coral fora de la carrera universitària.

Tot seguit hem preguntat si consideren que en algun moment han exercit com a directors musicals dins l'aula. Al gràfic 9 es poden observar els resultats d'aquesta pregunta:

Gràfic 9



Amb una àmplia majoria, i tal i com és lògic, ja que s'ha considerat important la formació en l'àmbit de la direcció per als mestres de música, pensen que han exercit de directors musicals dins l'aula. Això constata que és una necessitat laboral la formació en aquest sentit per als mestres de música.

A la següent pregunta hem demanat què creuen que poden dirigir actualment. Cal pensar que en aquest cas més de la meitat dels mestres s'han format com a directors fora de l'àmbit universitari. A la taula següent queden reflectides les respostes:

Tipus de peça musical	Percentatge de mestres capaços de dirigir-la
Cançons a 1 veu	96%
Cànons	97%
Cançons a 2 veus	92%
Cançons a més de 2 veus	55%
Cançons amb instruments	87%

Certament els resultats s'avenen prou a la realitat musical que s'esdevé a les escoles de primària. El repertori que majoritàriament els mestres consideren que són capaços de dirigir és aquell que s'interpreta a les escoles de primària, mentre que quan puja la dificultat i s'arriba al límit d'allò que s'interpreta a l'escola primària (les cançons a dues o més veus són un límit molt alt per a la gran majoria de les escoles) menys mestres es veuen capacitats de dirigir-les.

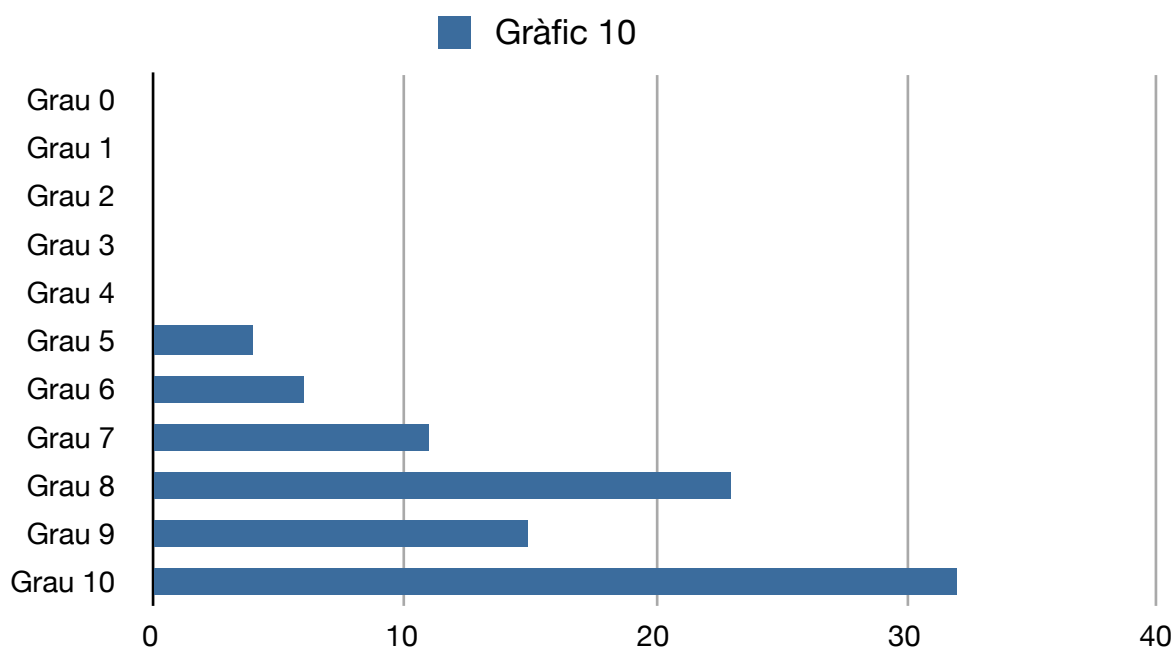
Per finalitzar l'apartat de formació hem preguntat quins són els criteris escollits per seleccionar el repertori. Les 94 respostes rebudes les hem classificat en diferents blocs. Cal pensar que les respostes eren obertes, així que moltes de les respostes han quedat reflectides en més d'un bloc:

Blocs	Quantitat de respostes
Temàtica (festes, tipus de repertori...)	32
Dificultat musical i textual	46
Adaptació a l'edat	44
Motivació de l'alumnat	40
Característiques del grup (nivell musical, social, dipus d'alumnat, diversitat...)	28
Tria personal del mestre	10
Altres (criteri pedagògic, temps d'assaig, qualitat musical...)	24

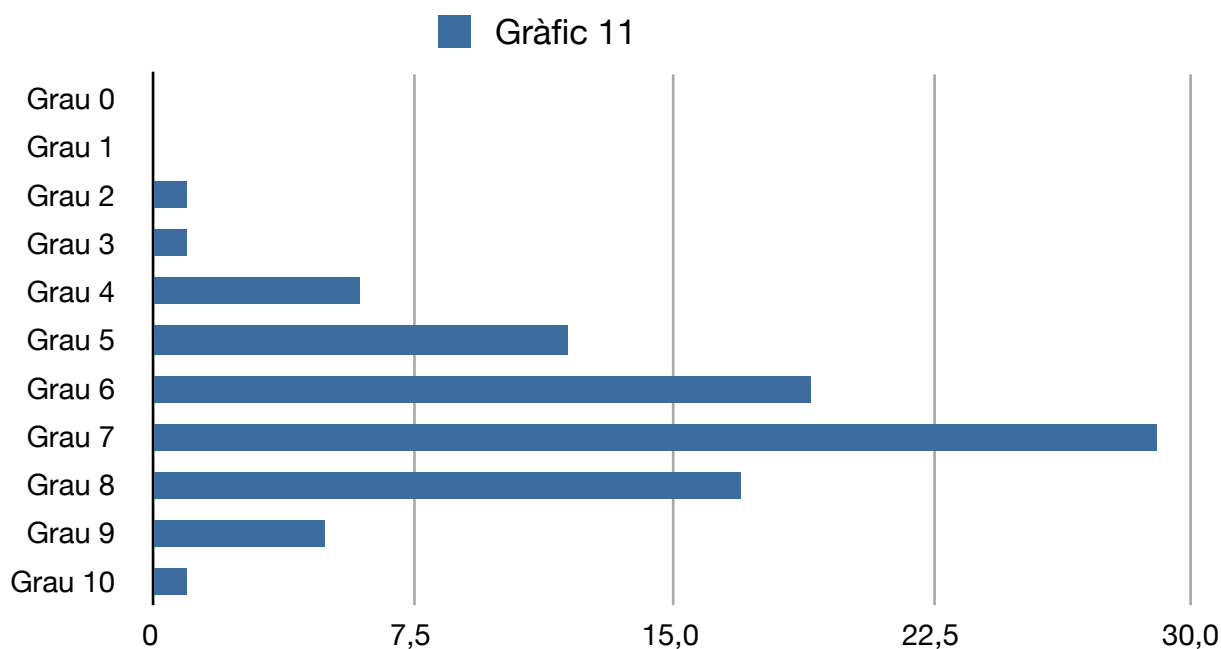
En general, doncs, els criteris més utilitzats són la dificultat musical, l'adaptació a l'edat dels alumnes i la motivació per ells; i els menys utilitzats són la tria personal del mestre i els criteris pedagògics o la qualitat artística, entre d'altres. Aquests criteris són positius i ben utilitzats proporcionen un repertori escaient per als alumnes.

4.5.2.- Anàlisi de l'apartat de gest.

En l'apartat del gest hem realitzat un total de 31 preguntes. A la primera hem preguntat si es considera important el grau d'independència de mans. Les respostes es poden observar al gràfic 10:



Clarament es pot observar com la majoria consideren important o molt important el grau d'independència de les mans. A continuació hem passat a preguntar quin grau consideren que tenen respecte aquesta habilitat i les respostes han estat les que es poden observar al gràfic 11:



Com ens ha passat en l'apartat anterior, en aquest cas es torna a posar en evidència que, un fet que els mestres consideren necessari, com és l'habilitat o capacitat de la independència de mans, en aquest cas hi ha un nombre significatiu que consideren que tenen un nivell mitjà-baix. Tot i això,

és majoritari el nombre de mestres que consideren que tenen un nivell d'independència de mans alt o molt alt.

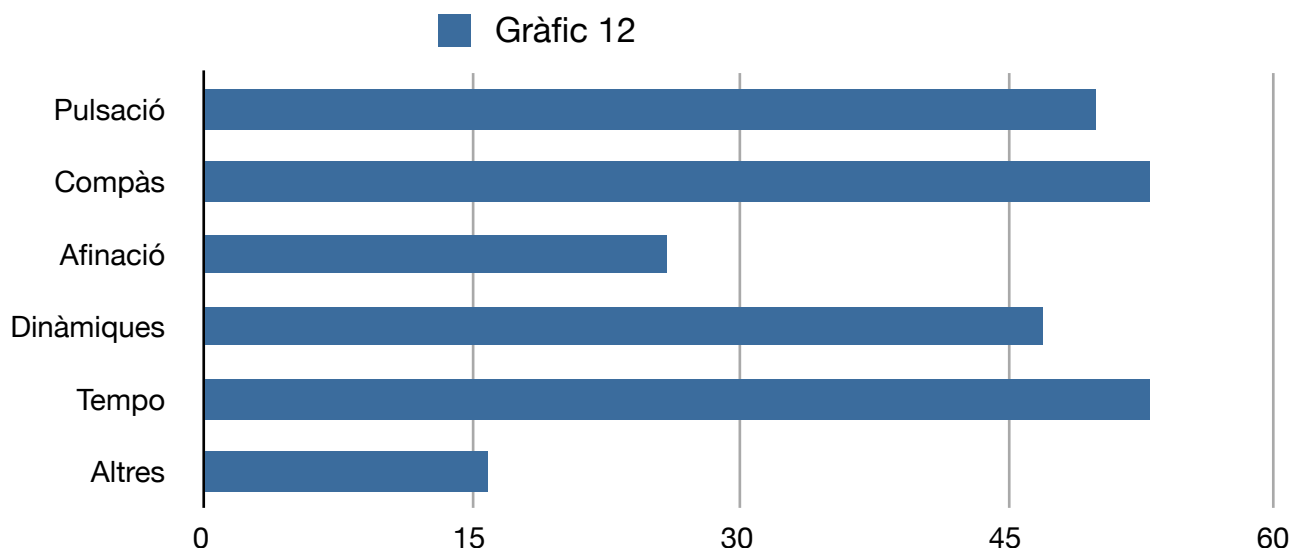
A continuació hem demanat què es vol aconseguir amb un gest marcat igual per les dues mans. En aquest cas també hem repartit les respostes obertes en diferents blocs, tal i com es pot observar a la següent graella:

Blocs	Quantitat de respostes
Per remarcar un fet musical (dinàmica, fraseig, afinació...)	43
Per portar la mateixa pulsació, anar a tempo	34
No ho fa mai	6
La resposta no té sentit o no respon la pregunta	15
Altres (per dirigir una coral nombrosa, per facilitar, per centrar l'atenció dels cantaires...)	5

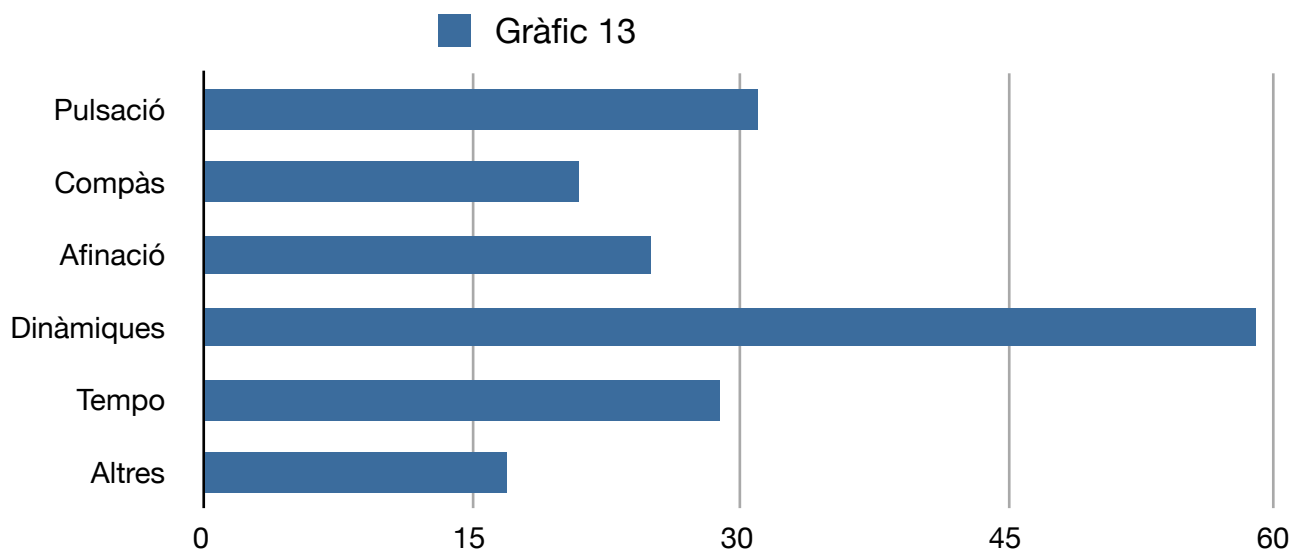
En conclusió, doncs, es fan servir les dues mans per aconseguir remarcar un fet musical i/o portar una mateixa pulsació. Recordem que hi ha autors que recomanen una economia gestual, és a dir, que no cal fer dos vegades el mateix gest per indicar una mateixa cosa. Tanmateix, però, la majoria de respostes han estat dirigides a la utilitat del gest, és a dir, que en la situació d'ensenyament-aprenentatge que es dona a les aules aquest gest de duplicitat si dona resposta a una necessitat del mestre, raó per la qual cobraria sentit.

Després hem passat a preguntar sobre l'ús de cada mà. En primer lloc hem observat una predominància de la mà dreta sobre l'esquerra (un 88% dels enquestats es consideren dretans davant del 12% restant, que són esquerrans).

Els dretans han dit, respecte l'ús de la mà dreta en la direcció, les següents respostes:

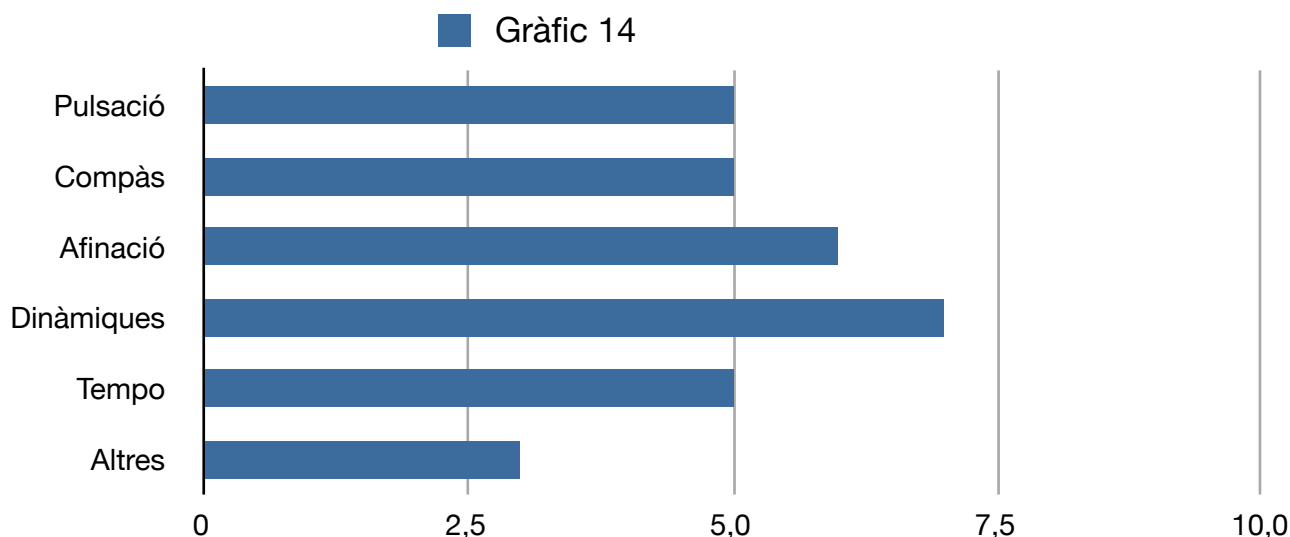


Els mateixos dretans han respost respecte l'ús de la mà esquerra en la direcció el que queda reflectit al gràfic 13:

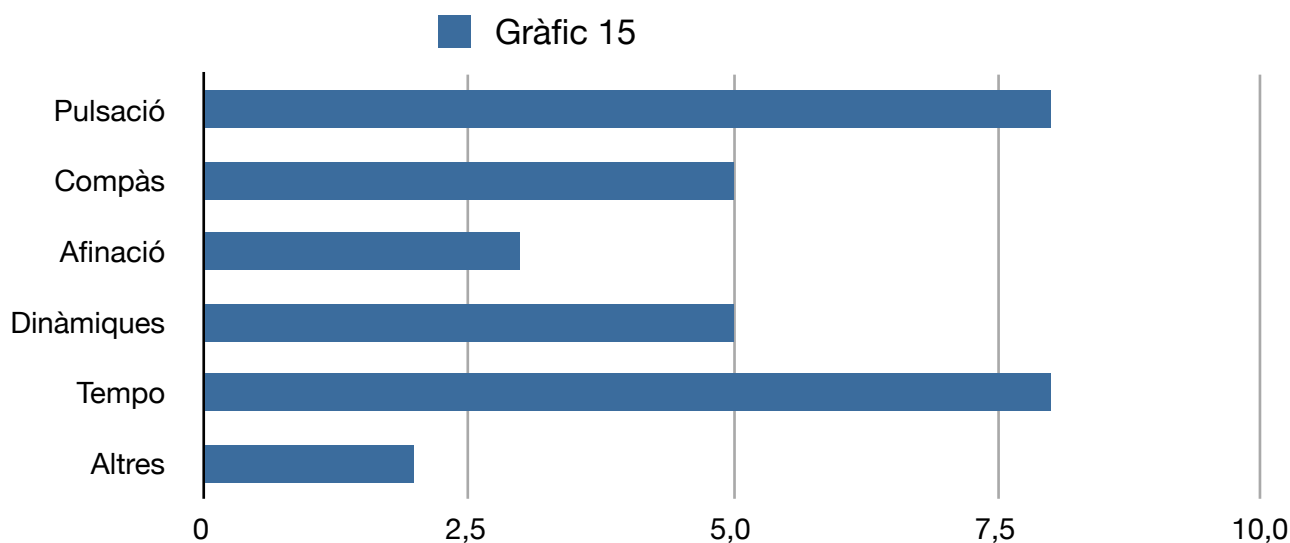


Es pot observar, doncs, com els mestres dretans utilitzen majoritàriament la mà dreta per assenyalar tot allò referent al ritme (pulsació, compàs, tempo), mentre que la mà esquerra és més utilitzada per assenyalar les dinàmiques.

A continuació hem observat els esquerrans i els resultats han estat els següents. Pel que fa a l'ús de la mà dreta quan dirigeixen:



En canvi, en l'ús de la mà esquerra pels mateixos esquerrans quan dirigeixen:

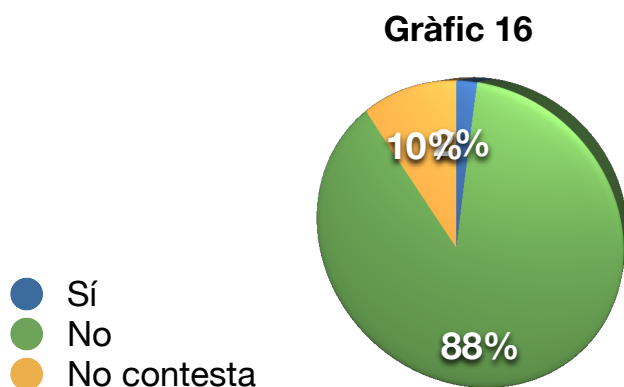


Com és lògic, doncs, els esquerrans utilitzen majoritàriament la mà dreta per assenyalar tot allò referent a les dinàmiques i l'afinació, mentre que utilitzen la mà esquerra (predominant) per marcar allò referent al ritme (tempo, pulsació, compàs...).

La utilització diferenciada de les mans per part de dretans i esquerrans és normal i positiva. La mà predominant s'ha d'utilitzar per allò més "senzill", en aquest cas, marcar el tempo/compàs/pulsació ja que sovint és més regular, mentre que la mà no predominant s'ha d'utilitzar com eina per

marcar allò més dinàmic o variable, com són les dinàmiques, l'afinació o d'altres trets a marcar.

La següent pregunta anava dirigida sobre si utilitzen o no la batuta quan dirigeixen. Aquesta pregunta queda reflectida al gràfic 16:



Majoritàriament, i com és lògic ja que la direcció a una classe ordinària no ho requereix, els mestres no utilitzen la batuta com a eina per dirigir. Tot i això, les persones que diuen que sí l'utilitzen ho fan amb criteris que són a considerar. En un dels casos comenta que ho fa “per ressaltar el gest”. Està clar que per a aquesta finalitat existeixen altres mecanismes. En canvi, en el segon cas el criteri és que “la utilitzo un 40% per acostumar els alumnes a aquest eina, perquè tinguin un grau de familiaritat i quan es trobin directores amb batuta, hi estiguin acostumats i no els resulti un fet estrany i desconcertant”. Considerem que aquest segon criteri sí és positiu per l'alumnat ja que, certament, en algunes situacions es troben directores que utilitzen la batuta, per exemple en concentracions corals.

A continuació hem preguntat la importància de 12 criteris en el gest de direcció. Aquesta importància l'han explicat entre 0 i 10, i els resultats finals són els següents:

Criteri de direcció	Valoració més puntuada
Claredat	10
Gest preparatori	10

Criteri de direcció	Valoració més puntuada
Pulsació	10
Mètrica i compàs	8
Entrada	10
Anticipació	8
Finals	10
Calderó	8
Anacrusa	8
Intensitat	8
Canvi de tempo	7
Expressió, fraseig	7/9 (totes dues per igual)

En general observem que són més valorats aquells criteris que podríem anomenar “bàsics”. Tot i que tots 12 criteris són necessaris per a una correcta direcció els mestres consideren més importants aquells imprescindibles per a una comprensió, mentre que consideren secundaris gestos indicatius de símbols musicals no comuns (calderons, canvis de tempo...). Això ens fa veure un ús pràctic de la tècnica de direcció pel que fa als mestres de música.

A la pregunta en què es demanava cap a on dirigien els ulls quan dirigien 89 persones han respost que ho feien cap als alumnes, mentre que només 1 ha respost que cap a un altre lloc (11 persones no han respost la pregunta). Aquesta utilitat dels ulls és molt útil per als mestres de música ja que els ajuda a mantenir la concentració i l'atenció del seu alumnat. Certament aquesta persona que comenta que ho fa cap a un altre lloc, quan se li ha demanat cap a on els dirigeix ha respost “cap als cantaires”.

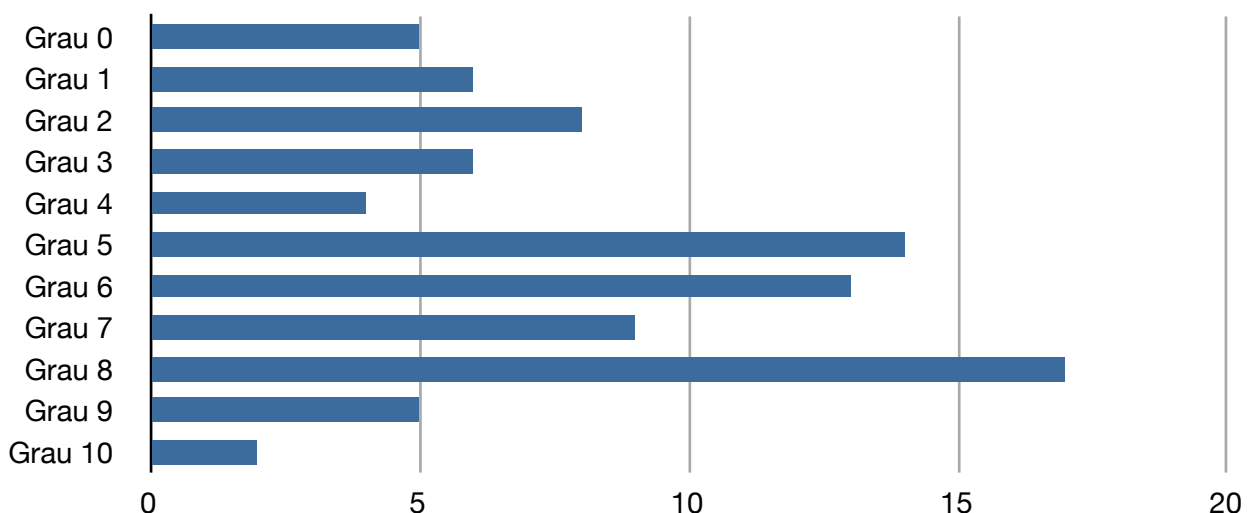
Després hem preguntat què fan amb la boca quan dirigeixen. La resposta era oberta així que les hem englobat en diferents blocs, tal i com queden reflectits a la següent taula:

Blocs	Quantitat de respostes
Cantar sense emetre el so	31
Cantar emetent el so	14
Respiracions i entrades	15
Dinàmiques i caràcter	7
Parlar	8
Somriure	4
No s'entèn si canta o no, o no respon la pregunta	19
No obre la boca	2
No respon	21

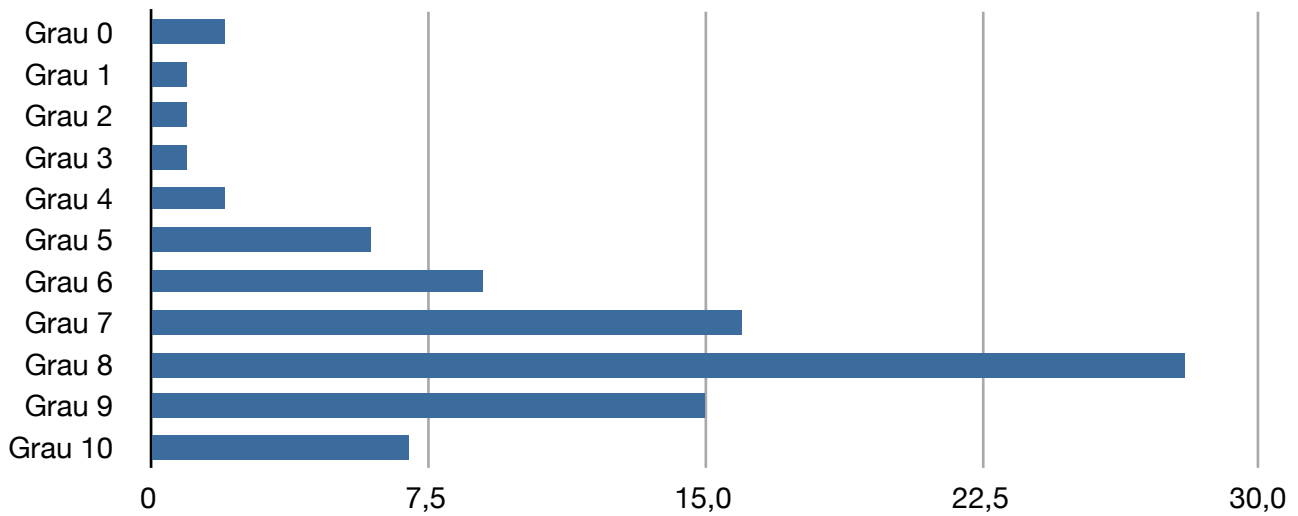
En general l'ús que se li dóna a la boca, doncs, és seguir el text, ja sigui emetent el so (fet que seria incorrecte ja que sovint impedeix que el director escolti el so del conjunt coral i no serà el so del dia del concert) o no. Tot i això també és remarcable l'ús de la boca com a eina per marcar les entrades i les respiracions. Així doncs, la boca és considerada pels mestres de música una eina més per a gesticular a l'hora de dirigir.

Tot seguit hem preguntat per la regularitat amb què, quan dirigeixen canten amb el cor (gràfic 17) i vocalitzen sense emetre el so amb el cor (gràfic 18):

Gràfic 17



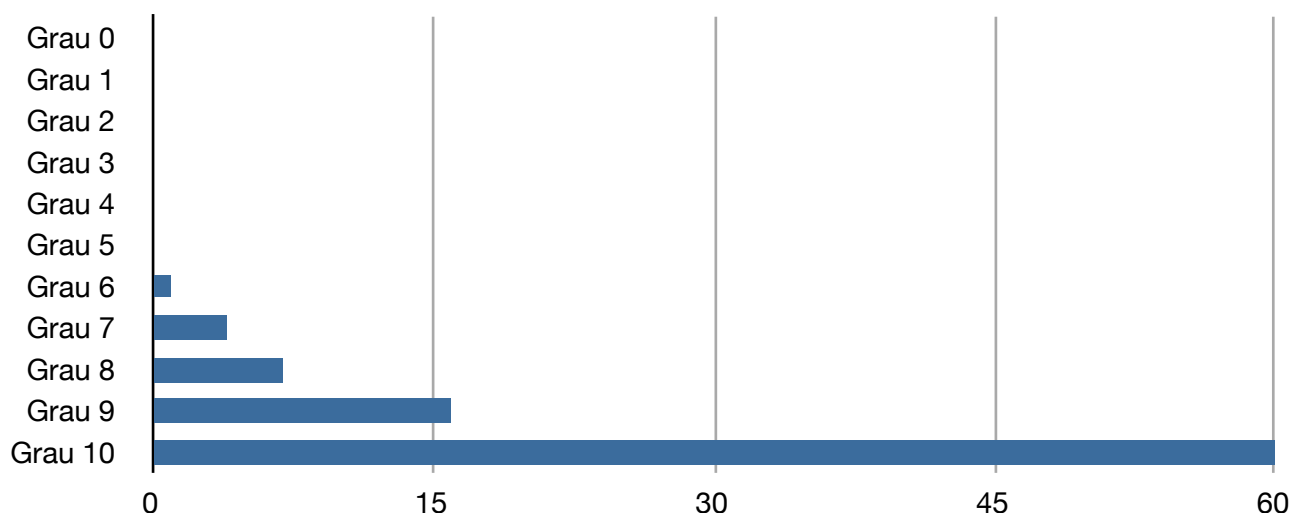
Gràfic 18



Tal i com es pot observar és una pràctica més comuna la de cantar amb el cor sense emetre els sons (tot ajudant a recordar el text i utilitzant la boca com a eina de gestualització) que no pas cantar amb el cor fent la melodia. Tot i això, aquesta pràctica s'utilitza, molt possiblement com a eina d'afinació i/o correcció. Aquesta tècnica de correcció no sempre és positiva ja que impedeix l'escolta del so real al director, sovint aquest ha de cridar per posar-se per sobre de la veu del conjunt coral, i no assegura que es millorin els aspectes que s'intenten treballar, ja sigui l'afinació, la dicció o qualsevol altre.

Per anar acabant aquest apartat hem preguntat si consideren important la seva actitud corporal quan dirigeixen. Les respostes es poden observar al gràfic 19:

Gràfic 19



Òbviament la gran majoria dels mestres consideren important l'actitud corporal a l'hora de dirigir els seus alumnes. Quan se'ls ha demanat que defineixin aquesta postura corporal termes com estabilitat, comoditat, confiança, energia, relax, comunicació... són dels que més apareixen. Malgrat tot alguns reconeixen que es mouen massa i es mostren massa nerviosos davant el conjunt coral, tot i que són una minoria.

Finalment se'ls ha preguntat com treballen la postura corporal dels seus alumnes. Aquí cada mestre ha explicat una mica com s'ho fa. El que queda clar és que tots la consideren important, tant pel que fa a la seva postura corporal com a la dels seus cantaires. Alguns fan la reflexió que queda poc temps per aquests aspectes a les sessions de música. D'altres expliquen mètodes, com la tècnica del mirall o tècniques de yoga per treballar la postura corporal dels seus alumnes.

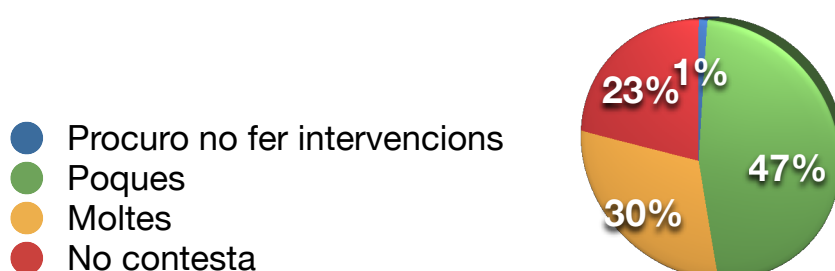
4.5.3.- Anàlisi de l'apartat d'assaig/classe.

En aquest quart apartat hem realitzat 17 preguntes. Les dues primeres van relacionades amb les intervencions parlades a classe. Els resultats, pel que fa a la llargada de cadascuna de les intervencions i la quantitat queden reflectides als gràfics 20 i 21 respectivament:

Gràfic 20



Gràfic 21

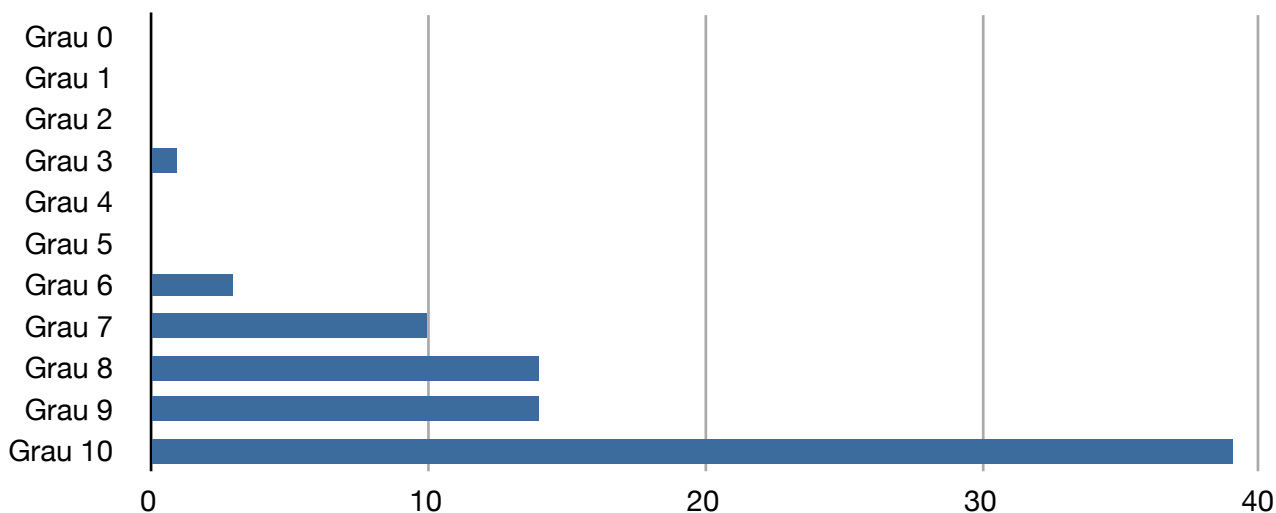


En general, doncs, podem considerar que el criteri dels mestres de música formats a la UAB és parlar poc i concís, de forma que les intervencions parlades són poques i curtes. Tot i això, i sobretot pel que fa al nombre d'intervencions, hi ha un número considerable de mestres que consideren que fan moltes intervencions, tot i que desconeixem si ho consideren quelcom positiu o negatiu. En general les interrupcions no són positives. Tal i com hem dit amb anterioritat les intervencions dels directors han de ser les mínimes possibles (tot allò que es pugui dir amb el gest s'ha de dir d'aquesta manera) i, si és imprescindible intervenir de forma parlada fer-ho de forma concissa.

A continuació hem preguntat sobre la situació espacial que agafen quan dirigeixen. Els termes que més surten són: drets, davant, centrats, on tothom em pugui veure... Aquesta idea de centralitat i visió és la correcta ja que si no hi ha aquesta situació la direcció es fa impossible. Veiem, doncs, com el criteri, tot i que cadascú amb les seves paraules, és el mateix per a tots els mestres formats a la UAB.

D'igual manera això es demostra al gràfic 22, on s'observen les respostes a la pregunta sobre la importància de la col·locació del director respecte els cantaires.

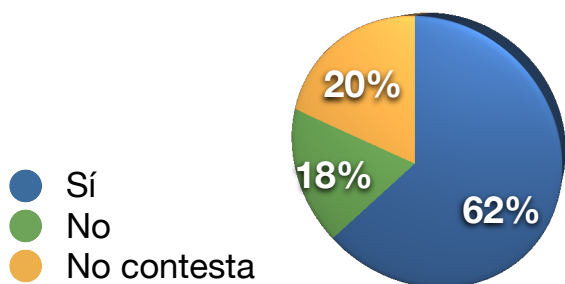
Gràfic 22



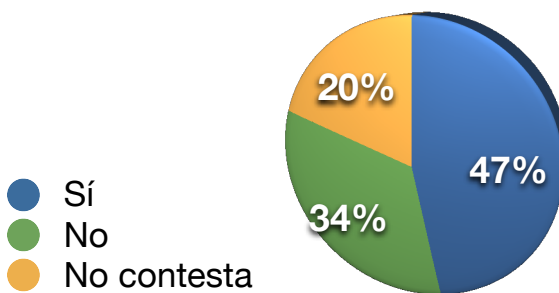
Queda palesa, doncs, la importància que els mestres formats a la UAB donen a la col·locació del director i la consciència que en tenen, ja que així queda reflectit quan ho expliquen.

A continuació hem preguntat si es realitzen exercicis d'escalfament vocal abans de cantar (gràfic 23) i d'escalfament del cos (gràfic 24):

Gràfic 23



Gràfic 24



Queda explicitat com en general es fan més exercicis vocals que no pas d'escalfament del cos. Tot i això, un gran nombre de mestres no fan cap tipus d'exercici d'escalfament. A continuació hem preguntat quines són les causes per les quals fan o no aquest tipus d'exercicis. En tots dos casos els

hem dividit en diferents blocs, com hem fet amb anterioritat, per donar cabuda a totes les respostes:

Blocs respecte l'escalfament vocal	Quantitat de respostes
Els considera importants per diverses raons	55
Els fa de forma variable (hora del dia, alumnes...)	4
Manca de temps (no els fan)	15
No contesten	24

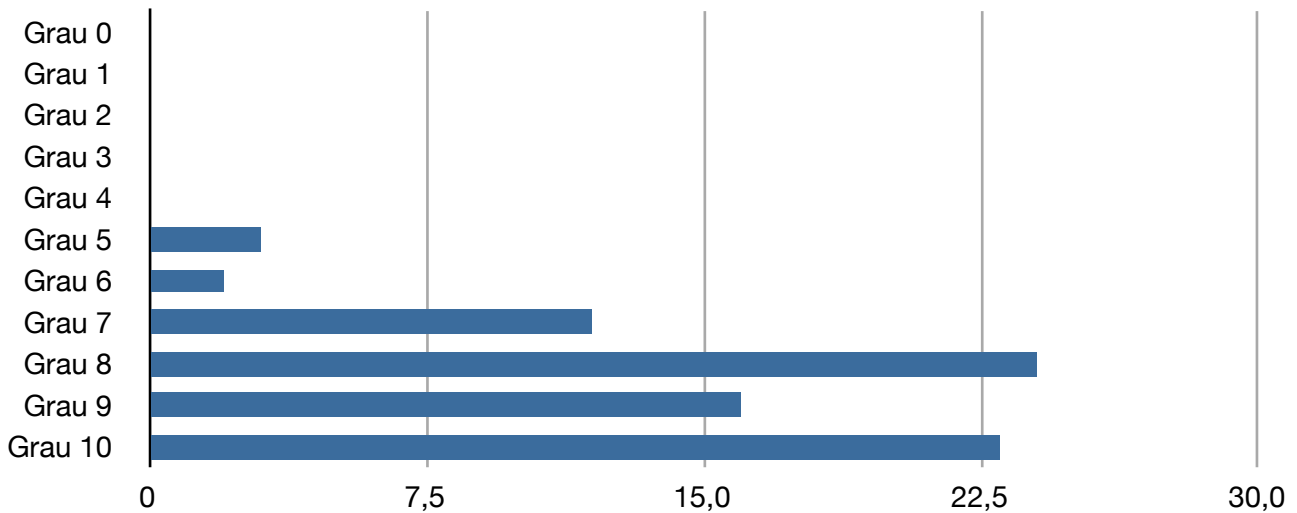
Blocs respecte l'escalfament del cos	Quantitat de respostes
Els considera importants per diverses raons	45
Els fa de forma variable (hora del dia, alumnes...)	5
Manca de temps (no els fan)	20
Altres (no se'ls havien plantejat, no els consideren importants, els alumnes es posen nerviosos...)	5
No contesten	26

Tal i com es pot observar la importància que els mestres de música donen a l'escalfament vocal és més gran que als exercicis d'escalfament del cos. Tot i que hi ha assignatures que treballen que aquesta idea és errònia i que molts mestres així ho demostren als seus comentaris, encara hi ha certa reticència a veure aquests exercicis com necessaris dins l'aula de primària abans de cantar.

Està clar, però, que tots aquests aspectes van molt relacionats a un dels blocs a treballar a l'aula de música, però no l'únic: la cançó. A les aules de música es treballen també altres blocs com ara l'audició, la dansa o el llenguatge musical. Per tal de veure la importància d'aquests exercicis cal valorar també el temps que es dedica a la cançó. D'aquí se'n deriva la següent pregunta feta als enquestats, on se'ls demanava quina és la

importància de la cançó dins la classe. Els resultats es poden observar al gràfic 25:

Gràfic 25

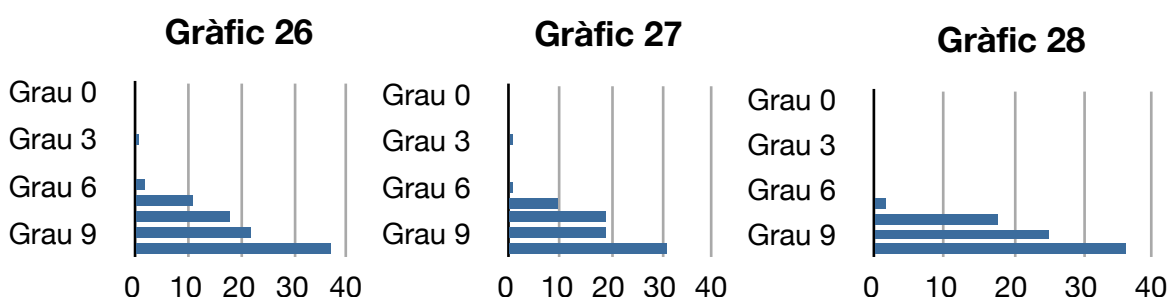


Està clar que la importància de la cançó és molta, però això no indica el temps de dedicació. Per això la següent pregunta demanava quin percentatge de classe ocupa la cançó a les classes. Els resultats es poden observar a la següent taula:

Percentatge	Quantitat de respostes
0-10%	1
11-20%	2
21-30%	12
31-40%	17
41-50%	20
51-60%	7
61-70%	6
71-80%	3
81-90%	3
91-100%	1

Analitzant, ara sí, totes les respostes, podem observar que el bloc de la cançó dedica de mitjana entre un 20 i un 40% de la sessió. Un bloc que ocupa tanta estona caldria que fos preparat en consideració, i per això és imprescindible que tothom realitzés activitats d'escalfament vocal i del cos abans de realitzar qualsevol tipus d'activitat coral. Aquests escalfaments, tal i com s'ha comentat amb anterioritat, proporcionen eines bàsiques per al bon funcionament de l'aparell fonador.

A continuació hem demanat als mestres que ens diguin quina importància donen a tres hàbits i/o capacitats dels alumnes a les seves classes: el silenci (gràfic 26), la concentració (gràfic 27) i l'atenció (gràfic 28).

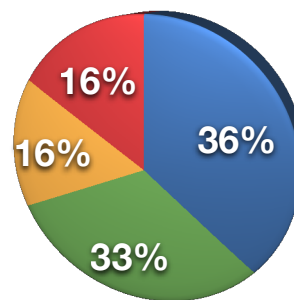


Tal i com queda palès a tots tres gràfics la dinàmica de les aules a primària o els criteris dels mestres de música formats a la UAB és que el silenci, la concentració i l'atenció són necessaris i essencials a les seves aules. Aquests tres hàbits són absolutament necessaris per al desenvolupament del cant, i aquesta consideració per part dels mestres és positiva i valorable.

Tot seguit hem demanat com canten habitualment els infants, oferint quatre possibilitats. Tal i com s'observa al gràfic 29 els resultats han estat força igualats pel que fa al cant a capella i el cant acompanyat per una harmonia produïda pel mateix mestre.

Gràfic 29

- ...a capella.
- ...amb acompanyament harmònic tocat per mi.
- ...amb acompanyament d'un cd.
- ...altres.



En primer lloc cal indicar que en l'opció "altres" molts han indicat que utilitzen les tres formes proposades indistintament, depenent de si tenen o no al seu abast l'acompanyament en cd o han pogut inventar-se un acompanyament harmònic. Per altra banda indicar que en aquest bloc també estan inclosos aquells que utilitzen acompanyaments informàtics.

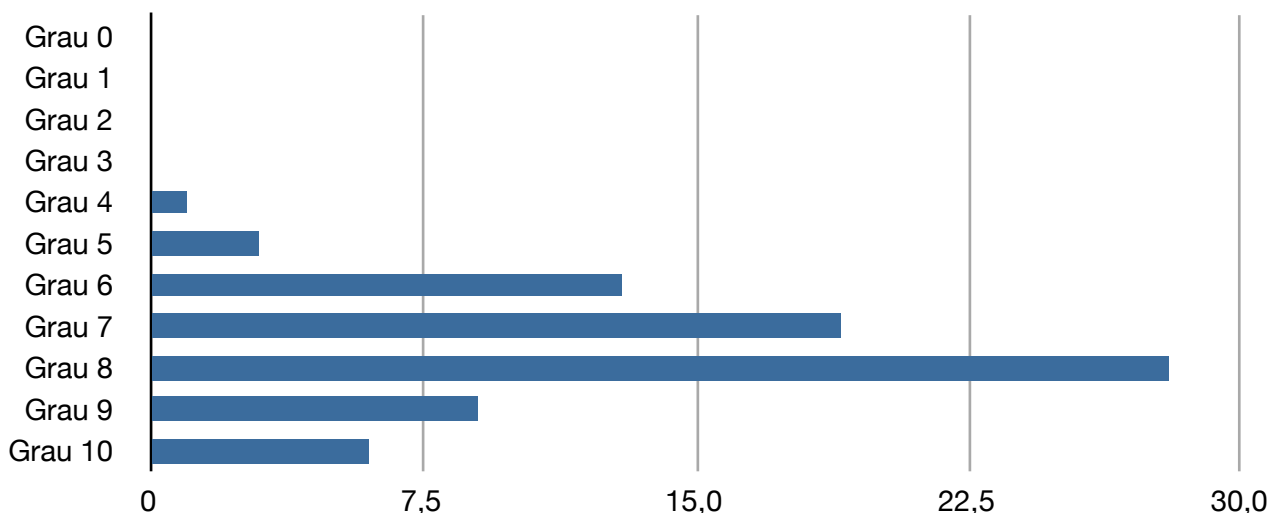
El resultat d'aquesta pregunta ens porta a veure que en la varietat està la tria. Considerem positiu que els alumnes no cantin d'una sola manera. El cant a capella i aquell que és acompanyat harmònicament, ja sigui pel mestre o per un cd, resulta molt diferent i possiblement treballi diferents aspectes. D'igual manera per al mestre com a director requereix unes habilitats diferents. És obvi pensar que si un mestre està tocant el piano o la guitarra la direcció que farà dels seus alumnes no serà la mateixa que si els fa cantar amb un acompanyament harmònic enregistrat o simplement a capella.

Finalment la darrera pregunta demanava que expliquessin com organitzaven els concerts de forma genèrica. En aquesta pregunta oberta tothom ha insistit més o menys en la mateixa idea: la programació diària ha de comptar amb aquesta realitat escolar. El concert s'assaja habitualment cada setmana, i un cop s'apropa la data es fan un o dos assaigs generals. Igualment hi ha algunes escoles que compten amb la col·laboració dels mestres tutors. En general podem dir que existeix una programació especial per als concerts, fet molt positiu.

4.5.4.- Anàlisi de l'apartat de música.

Aquest darrer bloc compta amb 12 preguntes. A la primera pregunta se'ls ha demanat quina relació creuen que hi ha entre la seva manera de dirigir i la interpretació final de l'obra. Els resultats es poden observar al gràfic 30:

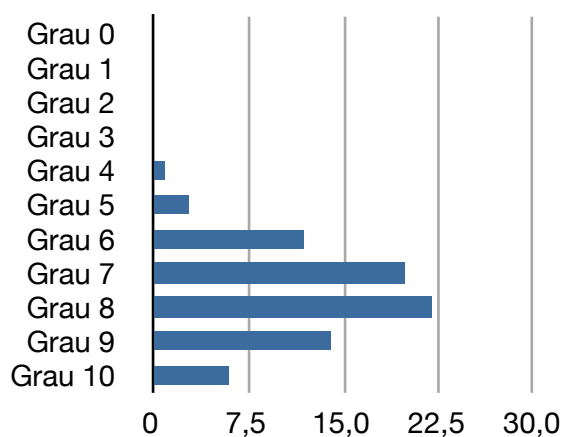
Gràfic 30



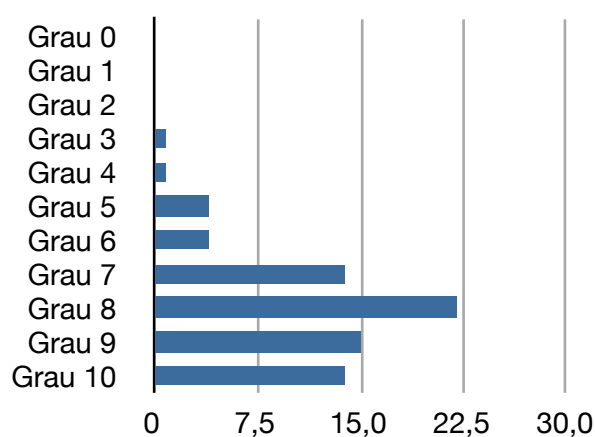
Es pot observar com, majoritàriament, es veu una relació directa entre la manera de dirigir i la interpretació dels alumnes. Certament és així, però també cal considerar que hi ha altres factors que intervenen en aquesta interpretació. Per això és positiu que no es marqui un grau 10 d'aquesta relació, tal i com queda reflectit en el gràfic.

A continuació hem preguntat dues qüestions sobre el text: que valorin la precisió en el treball de dicció del text i la importància de la interpretació del text en les seves representacions musicals. És obvi que en el món escolar i dins l'assignatura de música el text ha de tenir una importància cabdal. La dicció del text hauria de comptar amb un treball pormenoritzat, igual que la interpretació (fet que implica comprensió del mateix). Els resultats es poden observar als gràfics 31 i 32 respectivament:

Gràfic 31



Gràfic 32

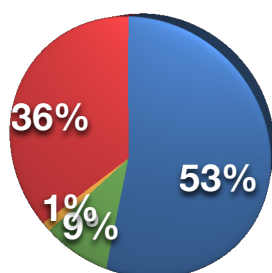


Tal i com es pot observar tant un criteri com l'altre són considerats a les aules dels mestres de música de la UAB, fet molt positiu.

Tot seguit hem preguntat sobre la necessitat o no d'estudiar-se les partitures abans d'interpretar-les. Els resultats es poden observar al gràfic 33:

- Les partitures les he d'estudiar amb temps abans de dirigir-les.
- Són cançons tan conegudes que no em cal estudiar-les.
- Són cançons tan senzilles que no em cal estudiar-les.
- Altres.

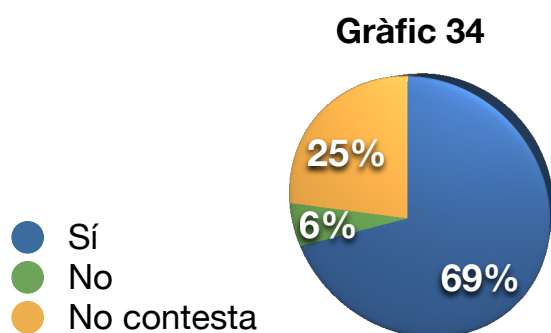
Gràfic 33



Cal considerar que la majoria de persones que han assenyalat la resposta "altres" comenten que es troben en totes tres situacions, depenent del repertori. Podria ser obvi pensar que un repertori que és molt conegut no cal ser estudiat, però no és així. Sempre caldrà un petit repàs, com a mínim, abans de dirigir una peça davant d'un conjunt coral. És positiu doncs, veure que la majoria opten per estudiar les partitures abans de dirigir-les, tot i que

hi ha un nombre considerable de mestres que se'n refia de la seva memòria per dirigir-les.

La següent pregunta ha volgut esbrinar si els mestres de música formats a la UAB dirigeixen habitualment de memòria. El resultat ha estat el següent:

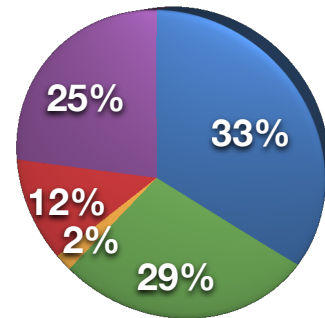


Tal i com es pot observar una àmplia majoria opta per dirigir de memòria. Quan se'ls ha demanat per què trien aquesta opció molts comenten la proximitat vers als cantaires que ofereix el fet de no tenir partitura. En contra, els mestres que trien l'opció de dirigir amb partitura comenten la seguretat que els ofereix tenir-la al davant. Tots dos criteris són vàlids i oportuns ben utilitzats, tot i que considerem que a primària, i sobretot a cursos d'alumnes petits, és positiu que el mestre conegui les partitures de memòria i les pugui dirigir sense aquest suport.

A continuació hem preguntat sobre quin criteri segueixen a l'hora de seleccionar el tempo de les obres a interpretar. Allò lògic fora que, després d'un estudi en profunditat de l'obra cadascú triés el tempo que considerés més oportú. Sovint les indicacions que hi ha a les partitures no són res més que això, indicacions, però no pas obligacions. Els resultats es poden observar al gràfic 35:

Gràfic 35

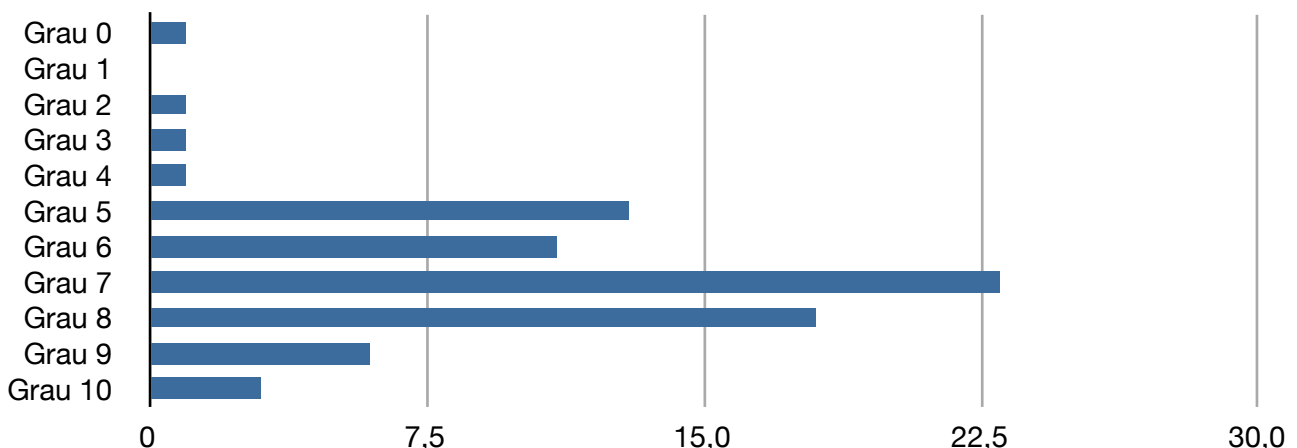
- Intento fer cas a la indicació.
- Tot i que hi hagi indicació el trio jo.
- Escolto alguna interpretació enregistrada i el copio.
- Altres.
- No contesta



Alguns comentaris ens fan veure que el criteri depèn de la cançó. Tot i això, molts mestres es deixen guiar per la indicació. Aquest no és un fet negatiu, però sí que pot tancar portes a noves interpretacions. Per sort és una minoria aquella que es regeix per interpretacions enregistrades que només ofereixen una possibilitat. El repertori habitual de les aules de primària ofereix la possibilitat de múltiples interpretacions. Per això fora bo que tothom pogués triar el seu tempo segons el seu propi criteri.

Després hem preguntat sobre l'exhaustivitat en el treball d'afinació/entonació amb els alumnes. Ja em comentat que no s'haurien de permetre desafinades i entonacions errònies perquè això crea mals hàbits, vicis... Fora bo que en el temps de dedicació a la cançó una part important anés dedicada a solucionar aquests aspectes. A continuació, al gràfic 36, podem observar els criteris respecte l'exhaustivitat en aquests dos àmbits dels mestres de música de la UAB:

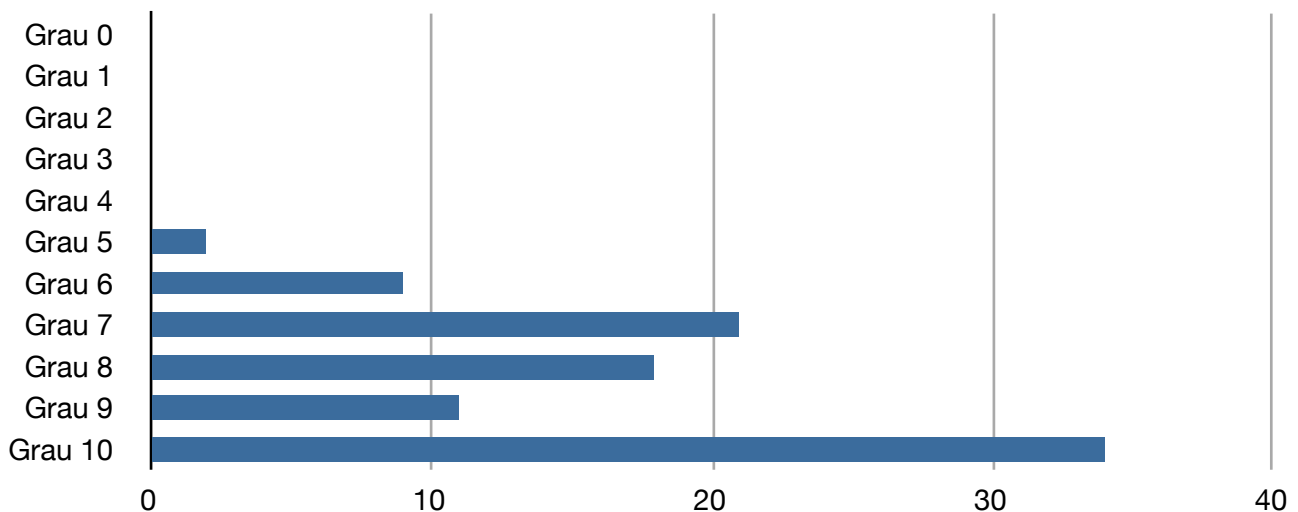
Gràfic 36



Es pot observar que una majoria consideren que són exhaustius, o amb tendència a l'exhaustivitat en el terreny de l'afinació i l'entonació. Aquest fet és molt positiu. Possiblement la no exigència total ve donada per l'atenció a la diversitat, en gran mesura, ja que s'ha de donar cabuda a l'aula de música a tots els infants, fet molt positiu i remarcable.

El darrer tema pel qual han estat enquestats els mestres ha estat sobre la respiració. En primer lloc se'ls ha demanat la importància que creuen que té la respiració a l'hora de cantar. La respiració és l'eina bàsica per al cant, així doncs la seva importància és total. Observem els resultats al gràfic 37:

Gràfic 37



Positivament els resultats són molt congruents, la respiració és considerada molt important dins el cant. Així doncs, la darrera pregunta que se'n deriva és com es treballa aquesta respiració. Majoritàriament els comentaris van dirigits a exercicis específics amb el text, o bé exercicis amb la respiració en si mateixa. Tot i això hi ha respostes que comenten que no hi ha prou temps per treballar aquests aspectes dins la classe de música. Aquests comentaris no són gens positius ja que la respiració és essencial per al cant, i com a tal s'ha de poder treballar dins l'aula de música.

5.- Conclusions.

Per fer les conclusions del treball necessitem retornar als objectius d'anàlisi que ens vam marcar des d'un principi. A continuació detallem objectiu per objectiu i concloem cadascun d'aquests a través de l'anàlisi realitzat amb anterioritat.

1.- Avaluar la formació en l'àmbit del lideratge com a director musical.

L'avaluació del lideratge com a director musical l'hem realitzat a través de diferents preguntes. Una de les més importants que reflecteixen aquesta habilitat ha estat la qüestió sobre la postura corporal. La presa de consciència sobre la postura corporal per part del director, i alhora la col·locació en l'espai respecte el grup/classe, desenvoca en una correcta habilitat respecte l'ús del lideratge. Tanmateix, passa igual pel que fa a les intervencions parlades dins l'assaig o la tria de repertori, entre d'altres aspectes; tots aquests relacionats amb el lideratge.

Tal i com hem pogut comprovar a l'anàlisi tots aquests aspectes han estat treballats a la formació inicial dels mestres de música de la UAB, i així ho demostren quan se'ls demana sobre els mateixos. La postura corporal tothom l'ha considerat important. El mateix passa amb la col·locació del director davant el grup, ja que tothom ha coincidit en una mateixa situació espacial.

Per altra banda les preguntes relacionades amb els criteris d'actitud permesos dins de l'aula també deixen veure el lideratge que ha de tenir un director musical. En aquest sentit recordem que tant el silenci, com la concentració i l'atenció han estat molt valorades pel que fa a la importància dins les classes dels mestres de música formats a la UAB. Aquests criteris estan directament relacionats amb l'àmbit del lideratge.

En conclusió, doncs, podem considerar que la formació rebuda pels mestres de música a la UAB en l'àmbit del lideratge com a directors musicals ha estat la suficient com per exercir la seva tasca laboral.

2.- Avaluar els criteris de selecció del repertori, la preparació dels concerts, l'estudi de les partitures i la direcció o no de memòria.

Aquest objectiu l'hem dividit en cadascun dels apartats que comenta el seu enunciat per tal de fer unes conclusions més correctes.

Pel que fa als criteris de selecció de repertori hem vist com majoritàriament són uns criteris molt adients per al treball amb infants. La dificultat musical i textual, l'adaptació a l'edat, la motivació de l'alumnat i la temàtica de les cançons són quatre criteris prou vàlids que, tots ells barrejats ens asseguraran un repertori correcte per al desenvolupament de les sessions de música. Igualment surten recollits altres aspectes com els pedagògics (cançons que serveixen per ensenyar, per exemple, un element del llenguatge musical). Només un petit grup comenten criteris poc adequats per a la tria del repertori, com és ara el gust personal del mestre, ja que aquest no té per què adequar-se a les necessitats del grup que es té al davant. Hem de dir, doncs, que la formació rebuda pels mestres de música a la UAB pel que fa a la selecció del repertori és l'adequada i així queda demostrat a l'anàlisi anterior.

En quan a la preparació dels concerts hem vist com majoritàriament tothom considera que el poc temps de dedicació horària a la música provoca que s'hagin de tenir presents amb temps dins la programació. Igualment molts mestres han fet el comentari de comptar amb el recolzament del claustre. Aquests dos aspectes són positius i marquen un estil diferencial: l'obertura i la participació de tothom als actes musicals de l'escola. El fet de programar amb temps els concerts afavoreixen que tothom arribi a aquests amb el repertori assimilat. Tanmateix, realitzant-lo dins l'aula ordinària asseguruen que tothom fa el mateix repertori i prepara els concerts a consciència. Igualment, pel que fa al recolzament dels altres mestres de l'escola, això fa que hi hagi una major implicació de tothom i, de ben segur, un gaudi i resultat musical molt millor. Concloem, doncs, que els criteris per a la preparació de concerts són molt correctes pel que fa als mestres de música formats a la UAB.

Observant la metodologia d'estudi de les partitures per part dels mestres de música recordem que majoritàriament tothom considerava que havia d'estudiar les partitures abans de dirigir-les. Tot i això hi ha un petit nombre de respostes que indiquen que el repertori és tan senzill que no cal estudiar-lo. Aquesta imatge és totalment errònica i sempre caldrà, com a mínim, un petit repàs de la partitura abans de dirigir-la. Com a conclusió, doncs, veiem com la formació dels mestres de música a la UAB dota a aquests de la necessitat d'estudi de la partitura abans de la direcció d'aquesta.

Finalment, pel que fa a la direcció de memòria, recordem com un 92% dels enquestats responien que, efectivament, dirigeixen de memòria. Aquest criteri dins l'àmbit escolar és molt positiu per tot el que implica de proximitat vers l'alumne, de control del grup, i de llibertat de moviment per al mestre/director.

Entenem, doncs, que la formació en l'àmbit de les partitures dota de les eines suficients per establir una metodologia de treball: estudi, memorització, direcció. Aquests tres passos són molt correctes i adients en el món escolar. Concloem que la formació dels mestres de música en aquests criteris són correctes i adients per desenvolupar la seva tasca laboral.

3.- Avaluar la formació rebuda respecte al gest de direcció: independència de mans, batuta, tècnica, ulls, boca, actitud corporal i postura corporal.

Aquest objectiu també hem decidit dividir-lo en els subapartats que el mateix títol conté per tal de fer unes conclusions més acurades.

Pel que fa a la independència de mans recordem com majoritàriament tothom considerava important o molt important la independència de mans per a poder exercir de director musical. Malgrat això el grau d'independència que els mateixos mestres consideraven que tenien minvava respecte la importància, tot i que en un nombre petit. Aquesta diferència cal considerar-la i analitzar-la a fons. La independència de mans dota al mestre d'una eina

bàsica per a la direcció. Sense aquesta habilitat és impossible assenyalar dos aspectes diferents alhora, fet molt habitual en música (ja sigui, per exemple, un gest de tempo i un gest d'articulació). Aquesta petita diferència respecte la necessitat de l'habilitat i l'adquisició d'aquesta ens fa veure que, possiblement, manqui més treball en aquest àmbit dins la formació dels mestres de música, o que com a mínim aquesta és la sensació que tenen els mateixos mestres. Tot i això, i potser sorprenentment, quan se'ls ha demanat sobre la capacitat de dirigir certs tipus de repertori que requereix una independència de mans considerable, com ara cançons o cançons amb acompanyament instrumental, un nombre molt majoritari s'ha mostrat capaç de dirigir-lo. Així doncs, concloem que només és una sensació la que tenen els alumnes, mentre que realment sí que han assolit aquesta capacitat.

Respecte l'ús de la batuta ja hem vist com és quasi bé la totalitat dels mestres de música que es defineixen com a no usuaris d'aquesta. Certament dins l'àmbit escolar, i sobretot en cant coral, la utilització de la batuta no és gaire habitual. Per això creiem que no és necessari un ús habitual d'aquesta eina. Tot i això, cal recordar la reflexió d'un dels propis mestres que sí l'utilitzava, qui comentava que ho feia per tal que el seu alumnat estigués acostumat a ser dirigit d'aquesta manera, per quan els dirigís un director que així ho fes. Creiem que aquest criteri també és positiu. La batuta és una eina que es poden trobar, i potser fora bo introduir-la de tant en tant a les classes de música. Concloem doncs que fora bo rebre formació en la utilització de la batuta (si observem el programa de direcció no apareix la utilització de la batuta com a objectiu a assolir), tot i que d'una manera més supèrflua que no pas la direcció sense aquesta, per tal que els mestres estiguin capacitats a l'hora d'utilitzar-la a les seves classes de música.

Dins l'apartat de tècnica hem pogut observar com els criteris bàsics per a una correcta direcció són àmpliament consensuats per tots els mestres de música. Recordem que es van oferir 12 criteris i se'ls va preguntar sobre la importància de cadascun d'aquests criteris en el seu gest. Els resultats han estat positius ja que, malgrat que tots es consideraven importants, aquells que més importants són els imprescindibles per a una correcta direcció: claredat, gest preparatori, pulsació, entrades, finals... mentre que s'han

deixat com a menys importants gestos secundaris (que no per això menys importants) com ara els calderons. Entenem doncs que els gestos bàsics són assolits i entesos com a tal per tots els mestres de música formats a la UAB.

Igualment es pot observar una tècnica correcta quan se'ls ha demanat sobre l'ús de la mà predominant en la direcció. Tant els dretans com els esquerrans han expressat que amb la mà predominant marquen habitualment el tempo, la pulsació o el compàs, mentre que utilitzen l'altra mà per marcar fraseig, expressivitat, dinàmiques... Aquesta tècnica és molt correcta ja que facilita l'automatització del tempo en la mà predominant, per tal de centrar més el gest en la mà menys predominant.

Per finalitzar l'apartat de tècnica de direcció cal esmentar la pregunta de què es pretén quan s'assenyala el mateix gest amb les dues mans. Recordem una altra vegada la idea d'economia de gestos, on no cal marcar dues vegades la mateixa idea, fins i tot perquè pot portar a error. Un nombre molt petit de mestres han reposts que intenten evitar aquest tipus de gest, o que només l'utilitzen en situacions on el conjunt coral és molt gran (situació on el gest seria correcte). Veiem com aquest seria un punt a millorar dins la formació dels mestres de música a la UAB. Veure com amb un gest senzill s'aconsegueix el mateix que amb un doble gest i practicar-ho és la manera d'entendre aquesta idea.

Respecte la utilització dels ulls i de la boca cal diferenciar que, mentre que el criteri d'utilització dels ulls està molt consensuat (és àmpliament utilitzat per mantenir l'atenció dels alumnes, fet propiciat per la direcció sense partitura esmentat amb anterioritat) no passa el mateix pel que fa a l'ús de la boca. En general la boca és una part més del cos, i com a directores musicals l'hem de fer servir com a eina de gesticulació per marcar allò que considerem necessari: respiracions, expressivitat... Mentre que alguns la utilitzen en aquest sentit és una àmplia majoria la que la utilitza per anar cantant (ja sigui emetent o no el so de la cançó) amb la coral. Aquesta pràctica pot ser perillosa perquè pot habitar als cantaires a aquest tipus de direcció. Cal que, mica en mica, i sobretot quan l'alumnat es va fent més gran (recordem que l'enquesta estava destinada a la direcció a cicle superior) aquesta

pràctica vagi desapareixent a favor d'una utilització de la boca com a eina de gest, i no com a eina de parla. Considerem, doncs, que aquí hi ha un punt feble de la formació musical dels mestres de música de la UAB.

Finalment, pel que fa a la seva actitud corporal i postura corporal, i tal i com hem vist amb anterioritat, la formació rebuda en aquest sentit és molt bona.

Concloem aquest apartat observant com, tot i que majoritàriament s'han assolit unes habilitats bàsiques per a la direcció musical, hi ha certs aspectes com ara la utilització de la batuta o de la boca, que queden sense resposta.

4.- Avaluar el procés d'assaig/classe: intervencions parlades, col·locació, exercicis vocals, silenci, acompanyament harmònic.

Aquest apartat també el comentarem en subapartats per tal de facilitar la comprensió i les conclusions.

En primer lloc les intervencions parlades dels mestres de música recordem que caldria que fossin poques i concises. Aquest seria un punt a millorar dins la formació dels mestres de música a la UAB ja que, tot i que majoritàriament consideren que les seves intervencions són curtes, un nombre important de mestres consideren que en fan moltes (38,5% dels enquestats). La idea de que més aclariments parlats provocaran una millor resposta és un error. Recordem que els directors musicals tenen altres recursos, com ara l'exemple o el propi gest, per aconseguir sense parlar el seu objectiu. Això no vol dir que no s'hagi de parlar, però sí que cal fer-ho de manera clara, breu i el menor nombre de vegades possible. Així doncs, caldria millorar l'aspecte del nombre d'intervencions.

En segon lloc, i tal i com hem vist amb anterioritat, la col·locació del director respecte el grup classe és un aspecte molt treballat i assolit pels mestres de música. Tots demostren tenir clar que s'han de col·locar en un espai cèntric i on puguin ser vistos per tothom de manera còmode. Aquest

punt concloem que està àmpliament resolt a la formació inicial dels mestres de música a la UAB.

En tercer lloc l'aspecte dels exercicis d'escalfament, tant vocals com físics, ens porta a una reflexió.

Pel que fa als exercicis d'escalfament 3/4 parts dels mestres enquestats afirmen realitzar de manera habitual exercicis d'escalfament vocal. És preocupant observar com encara queda un nombre considerable de mestres que, normalment per la raó de la manca de temps, no dediquen un espai a les seves classes a escalfar l'aparell fonador. Aquests exercicis, tal i com hem vist amb anterioritat, no només serveixen per preparar-se a cantar, sinó que treballen hàbits com el silenci, el respecte,...habilitats com la respiració, la concentració,... Fora important que tots els mestres sortissin amb aquest concepte clar, fet que de moment no succeeix. Malgrat tot, preferim quedar-nos amb la idea que és major el nombre de mestres que sí realitzen aquest tipus d'escalfament abans de cantar.

Per altra banda, els exercicis d'escalfament del cos només són realitzats per un 58% els mestres enquestats. Aquesta dada és encara més preocupant. Hem vist com hi ha assignatures on es treballa la relació entre el cos i la veu. És absolutament necessari que es realitzin activitats de preparació del cos abans de cantar per tal d'assegurar una bonca predisposició a realitzar aquesta activitat. Queda palès que la formació rebuda en aquest sentit no és suficient, o que en tot cas a l'hora de prioritzar els mestres trien altres aspectes abans que aquests, que per a nosaltres són tan importants.

En quart lloc un aspecte ja comentat amb anterioritat. El silenci, conjuntament amb la concentració i l'atenció són tres capacitats àmpliament reconegudes per tots els mestres de música formats a la UAB. Així ha de ser i concloem que aquests criteris són àmpliament assolits per aquests mestres.

En darrer loc l'aspecte de l'acompanyament harmònic ocupa també una part en l'àmbit de la direcció. A les preguntes que es referien al respecte

d'aquest criteri hem pogut observar com la majoria de mestres utilitzen més d'un sistema d'acompanyament harmònic. Tal i com hem pogut observar, aquest criteri és positiu ja que ofereix varietat i atenció a la diversitat. Concloem que els mestres de música formats a la UAB surten amb prou criteri com per escollir entre diferents acompanyaments harmònics per a les peces que interpreten amb els seus alumnes.

Observem com, també en aquest apartat, tot i que majoritàriament els objectius bàsics estan assolits, hi ha certes mancances en la formació inicial del mestre de música a la UAB, sobretot pel que fa a la importància dels exercicis d'escalfament, tant vocals com físics, abans de cantar.

5.- Avaluar el treball que es fa de la cançó respecte: dicció del text, interpretació del text, selecció del tempo, entonació, afinació, respiració.

Igual que en darrers apartats separarem l'objectiu en diferents apartats per ajudar a la comprensió de l'avaluació.

En primer lloc, respecte el treball en dicció del text i interpretació d'aquest observem com és un tema que es considera important a treballar, i així queda explícit a les preguntes que es refereixen. Concloem que aquest objectiu està completament assolit a la formació inicial del mestre de música a la UAB.

En segon lloc, pel que fa a la selecció del tempo, la majoria de mestres expressen que es guien per la indicació (43,4%) seguits d'aquells que són ells mateixos qui el trien (38,2%). Partint de la idea que la majoria de repertori que s'interpreta a les escoles és un repertori popular, cal veure que les indicacions de tempo són simples senyalitzacions, però no obligacions. La selecció del tempo hauria d'anar a càrrec de l'intèrpret, en aquest cas el mestre, qui hauria de tenir el criteri i la capacitat de triar-lo segons un gust musical propi. Tot i això valorem positivament que hi ha un poc nombre de mestres (2,6%) que es deixen guiar per enregistraments, ja que aquests marquen una sola versió, empobrint la riquesa del repertori popular. Caldria doncs, donar cabuda al treball de la tria del tempo dins la formació inicial dels

mestres de música a la UAB, tot i que entenem que és un tema que es treballa.

En tercer lloc el treball d'entonació i afinació resulta remarcable. Quan hem demanat quina és la permisivitat-exhaustivitat en l'entonació-afinació la majoria de mestres s'han col·locat en 7 en una escala sobre 10. Això implica que hi ha certa permisivitat, tot i que amb tendència a l'exhaustivitat. Creiem convenient dir que aquesta permisivitat és positiva. Som conscients que l'atenció a la diversitat és necessària i que molts dels alumnes de les escoles de primària presenten dificultats d'afinació, però això no ha d'implicar un abandó d'aquest treball. S'ha de procurar una afinació-entonació correcta el màxim possible. Cal atendre a la diversitat tot apuntant cap a la correcció. Per això creiem que els mestres sortits de la UAB entenen aquest treball exhaustiu-permissiu com atenció a la diversitat, però amb tendència a la correcció.

Finalment, pel que fa al treball en la respiració, és la majoria de mestres qui consideren molt important la respiració a les seves classes. Tots ells han mostrat o explicat maneres de treballar-la. Això implica que la formació rebuda en aquest sentit a la carrera és suficient per dotar als mestres d'eines per treballar-la.

En conclusió, veiem com torna a passar que, tot i que majoritàriament s'assoleixien els objectius bàsics d'aquest apartat, hi ha certes mancances, com ara la selecció del tempo, que caldria millorar a la carrera de magisteri musical a la UAB.

6.- Comprovar si s'ha tingut o no la necessitat de més formació en l'àmbit de la direcció musical fora de la formació inicial.

Aquest darrer objectiu ens porta directament al primer apartat del qüestionari. A la pregunta que responia aquest objectiu és un nombre molt significatiu el que declara haver-se format com a directors musicals fora de la carrera universitària, un 57,1% davant del 42,9% que declara no haver-se format en aquest sentit.

Recordem que una de les preguntes que féiem era sobre l'experiència en direcció musical. Tal i com hem vist a l'anàlisi hem relacionat ambdúes preguntes i surten resultats interessants d'analitzar. Mentre que un 38,8% dels mestres que han dirigit una coral han tingut la necessitat de formar-se, un 14,3%, tot i dirigir una coral no han tingut aquesta necessitat. En aquest sentit podem concloure que la formació de mestre de música no prepara per dirigir una coral, tot i que fa una introducció. És obvi que la carrera de magisteri no pretén crear directors i per això no ha de donar resposta a aquesta necessitat, així doncs entenem que aquests resultats són normals. Per altra banda, però, un 18,3% dels mestres declaren haver-se format com a directors musicals tot i no dirigir mai una coral, mentre que un 28,6% declaren no haver-se format ni dirigir mai una coral. És interessant veure com una part de l'alumnat de la UAB, exactament un 18,3%, van necessitar una formació extra en aquest àmbit per exercir la seva professió.

5.1.- Conclusions finals.

La primera conclusió a la que arribem és que la formació rebuda pels mestres de música a la UAB en l'àmbit de la direcció musical resulta suficient per exercir la seva tasca professional a un nivell bàsic.

La segona conclusió a la que arribem és que hi ha una part de l'alumnat (18,3%) que tenen la necessitat de formar-se fora de la carrera universitària per exercir la seva professió.

I la darrera conclusió que arribem és que, tot i que la formació rebuda és suficient per als mestres de música, hi ha aspectes que hem explicat amb anterioritat, com ara la importància dels exercicis d'escalfament o la tria del tempo, que caldria reforçar per tal de millorar la formació dels mestres de música a la UAB.

6.- Bibliografía.

Aranguren, Ana Isabel, and M^a Manuela Jimeno. "Los Coros Infantiles Como Contextos De Aprendizaje y Su Proyección Sociocultural." Eufonía. Didáctica de la música. 45 (2009):19-29.

Armstrong, Susan, and Scott Armstrong. "The Conductor as a Transformational Leader." 82.6 (1996): 25.

Barniol, Enriqueta. "El Rol Del Maestro Especialista En Educación Musical (Infantil y Primaria)." Eufonía. Didáctica de la música. 15 (1999): 33-9.

Basso, Alberto. La Época De Bach y Haendel. Trans. Beatriz y Verónica Morla. Vol. 6. Madrid: Ediciones Turner, 1977.

Benejam, Pilar. La Formación De Maestros. Una Propuesta Alternativa. Laia, S.A. ed. Vol. 28. Barcelona:, 1986.

Bianconi, Lorenzo. El Siglo XVII. Trans. Daniel Zimbaldo. Vol. 5. Madrid: Ediciones Turner, 1982.

Bobbett, Gordon C. "Rural Appalachian Band Directors' Academic Preparation." (1990).

Brincones Calvo, Isabel, Juan José Aparicio Frutos, and María Rodríguez Monero. La Formación Inicial Del Profesorado: El Conocimiento De Base, Los Métodos y Su Evaluación En La Experiencia F.I.P.S. Compobell, S.A. ed. Murcia:, 1991.

Brünner, Milagro. "Formación De Coros Escolares." Eufonía. Didáctica de la música. 45 (2009): 10-8.

Brunner, David L. "Choral Repertoire: A Director's Checklist." 79.1 (1992): 32.

Byo, James L. "Recognition of Intensity Contrasts in the Gestures of Beginning Conductors." 38.3 (1990): 63.

Caimi, Florentino J. "Relationships between Motivation Variables and Selected Criterion Measures of High School Band Directing Success." 29.3 (1981): 98.

Casini, Claudio. El Siglo XIX. Segunda Parte. Trans. Carlos Alonso. Vol. 9. Madrid: Ediciones Turner, 1978.

Cattin, Giulio. El Medioevo. Primera Parte. Trans. Carlos Alonso. Vol. 2. Madrid: Ediciones Turner, 1979.

Comotti, Giovanni. La Música En La Cultura Griega y Romana. Trans. Rubén Fernández Piccardo. Vol. 1. Madrid: Ediciones Turner, 1977.

Conkling, Susan Wharton. "The Possibilities of Situated Learning for Teacher Preparation: The Professional Development Partnership." 93.3 (2007).

Corbin, Lynn A. "Building a Positive Choral Attitude." 81.4 (1995): 26,49.

Cox, James. "Choral Conducting: More than a Wave of the Hand." 75.9 (1989): 30.

Davies, Rose. "Making a Difference in Children's Lives: The Story of Nancy, a Novice Early Years Teacher in a Jamaican Primary School." 16.1 (2008): 16.

Day, Christopher. Formar Docentes. Cómo, Cuándo y En Qué Condiciones Aprende El Profesorado. Trans. Pablo Manzano. Narcea, S.A. ed. Madrid:, 2005.

di Benedetto, Renato. El Siglo XIX. Primera Parte. Trans. Carlos Fernández. Vol. 8. Madrid: Ediciones Turner, 1982.

Dibelius, Ulrich. La Música Contemporánea a Partir De 1945. Trans. Isabel García Adáñez. Vol. 15. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2004.

Diversos autors. Gran Diccionari De La Llengua Catalana. Enciclopèdica Catalana. ed., 1999.

Einstein, Alfred. La Música En La Época Romántica. Trans. Elena Giménez. Vol. 26. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

"Estudios Sobre Educacion, 2002 (Studies on Education, 2002)." (2002).

"Exploring Careers in Music." (1973).

G. Downs, Philip. La Música Clásica. La Era De Haydn, Mozart y Beethoven. Trans. Celsa Alonso. Vol. 4. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1992.

Gallico, Claudio. La Época Del Humanismo y Del Renacimiento. Trans. Verónica y Beatriz Morla. Vol. 4. Madrid: Ediciones Turner, 1978.

Gallo, F. Alberto. El Medioevo. Segunda Parte. Trans. Rubén Fernández Piccardo. Vol. 3. Madrid: Ediciones Turner, 1983.

García Vidal, Ignacio. "Historia De La Dirección De Orquesta." Música y Educación. 74 (2008): 30-6.

García, Carlos Marcelo. Formación Del Profesorado Para El Cambio Educativo. Ed. Ediciones Universitarias de Barcelona, S. L. 2ª edición (1999) ed. Barcelona:, 1995.

Garofalo, Robert, and Frederick Fennell. "The Silent Art." 68.4 (1981): 29,51-52.

Gilbert, Roger. ¿Quién Es Bueno Para Enseñar? Problemas De La Formación De Los Docentes. Trans. Rubén Núñez. Gedisa, S.A. ed. Capellades (Barcelona):, 1980.

Gustems, Josep, and Edmon Elgström. Guía Práctica Para La Dirección De Grupos Vocales e Instrumentales. Editorial GRAÓ ed., 2008.

Harvey, Arthur W. "A Conductor in Every Class." (1972).

Hermann, Joachin. Atlas De Música, 2. Trans. Rafael Banús. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1985.

Hicks, Val. "Would You Enjoy One of Your Rehearsals?" (1975).

Higueras Muñoz, Francisco. "Anticipación Visual: Fundamento De La Técnica De Dirección." Música y Educación. 67 (2006): 81-94.

Hoppin, Richard H. La Música Medieval. Trans. Pilar Ramos López. Vol. 1. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1978.

Imbernón, Francisco. La Formación y El Desarrollo Profesional Del Profesorado. Hacia Una Nueva Cultura Profesional. Editorial Graó. ed. Barcelona:, 1994.

Ingvarson, Lawrence, Adrian Beavis, and Elizabeth Kleinhenz. "Factors Affecting the Impact of Teacher Education Programmes on Teacher Preparedness: Implications for Accreditation Policy." 30.4 (2007): 381.

Johnson, Ernest L., and Monica Dale Johnson. "Planning + Effort = A Year of Success." 75.6 (1989): 43.

Keating, Andrea. "Snapshot of a Middle School Choir Director." 13.1 (2005).

Korthagen, Fred, John Loughran, and Tom Russell. "Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices." 22.8 (2006): 1041.

Kramer, Michael W. "Shared Leadership in a Community Theater Group: Filling the Leadership Role." 34.2 (2006): 162.

Kruth, Edwin C. "Don't Talk, Teach: Breaking Bad Rehearsal Habits." 70.7 (1984): 35.

Lanier, Brian. "Preparing for a Guest Clinician's Rehearsal with Your Choir: Inviting a Guest Director to Work with Your Choir can Bring Fresh Perspectives and Reinforce Basic Concepts." 93.4 (2007).

Lanza, Andrea. El Siglo XX. Tercera Parte. Trans. Carlos Alonso. Vol. 12. Madrid: Ediciones Turner, 1980.

Lawn, Richard. "A Helping Hand for Stage Band Conductors." 68.2 (1981): 48.

Lawrence, Joy E. "The Right Stuff: Success Begins with the Director." 75.6 (1989): 39.

Leonardi, Magda Farago. ""Una Comunita" Poco Nota Della Comunicazione Non Verbale: Come Comunicano Il Direttore e l'Orchestra (A Little Known "Community" of Nonverbal Communication: How the Conductor and Orchestra Communicate)." 25.3 (1992): 78.

Linder, Robert. "The (in)Compleat Conductor." (1974).

López García, José Luis. Técnica De Dirección Coral. Valencia: Rivera Editores, 1998.

Lorenzo, Ana Isabel. "La Formación Del Maestro Especialista En Educación Musical: Análisis Crítico Del Plan De Estudios Vigente." Eufonía. Didáctica de la música. 15 (1999): 77-85.

Luce, David R. "The Principal as Orchestral Conductor." 32.3 (1992): 7.

Mallonee, Richard L. "Applying Multiple Intelligence Theory in the Music Classroom." (1997).

Matthews, Wendy K., and Anastasia Kitsantas. "Group Cohesion, Collective Efficacy, and Motivational Climate as Predictors of Conductor Support in Music Ensembles." 55.1 (2007).

Michels, Ulrich. Atlas De Música, 1. Trans. León Mames. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1977.

Mullins, Joe Barry. "The Total Conductor." 66.1 (1979): 36.

Orcasitas, José Ramón. "Formación Del Profesorado De Música." Eufonía. Didáctica de la música. 15 (1999): 7-13.

P. Morgan, Robert. La Música Del Siglo XX. Trans. Patricia Sojo. Vol. 6. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1994.

Palmer, David. "Practices and Innovations in Australian Science Teacher Education Programs." 38.2 (2008): 188.

Pestelli, Giorgio. La Época De Mozart y Beethoven. Trans. Carlos Caranci. Vol. 7. Madrid: Ediciones Turner, 1977.

Plantinga, León. La Música Romántica. Trans. Celsa Alonso. Vol. 5. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1984.

Previtali, Fernando. Guía Para El Estudio De La Dirección Orquestal. Trans. Juan Emilio Martini. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1951.

Price, Harry E., and E. Christina Chang. "Conductor and Ensemble Performance Expressivity and State Festival Ratings." 53.1 (2005).

Price, Harry E. "The Effect of Conductor Academic Task Presentation, Conductor Reinforcement, and Ensemble Practice on Performers' Musical Achievement, Attentiveness, and Attitude." 31.4 (1983): 57.

R. Busch, Brian. El Director De Coro. Gestos y Metodología De La Dirección. Trans. Alicia Santos. Madrid: Real Musical Madrid, 1984.

Riera, Carles. "La Anticipación Musical: Una Capacidad Artística a Desarrollar." Eufonía. Didáctica de la música. 15 (1999): 15-21.

Rodríguez Marcos, Ana, Estefanía Sanz Lobo, and M^a Victoria Sotomayor Sáez. La Formación De Los Maestros En Los Países De La Unión Europea. Narcea S.A. ed. Madrid:, 1998.

Salveti, Guido. El Siglo XX. Primera Parte. Trans. Carlos Alonso. Vol. 10. Madrid: Ediciones Turner, 1977.

Sands, Deanna Icceman, Judith A. Duffield, and Beverly Anderson Parsons. "Evaluating Infused Content in a Merged Special Education and General Education Teacher Preparation Program." 28.4 (2007): 103.

Sardó i Parals, Adrià. El Gest En La Direcció d'Orquestra. Segona edició: Febrer 2006 ed. Barcelona: CLIVIS Publicacions, 2003.

Scherchen, Hermann. El Arte De Dirigir La Orquesta. Trans. Robert Gerhard. Cornellà de Llobregat: IDEA BOOKS, S.A., 1953.

Skadsem, Julie A. "Effect of Conductor Verbalization, Dynamic Markings, Conductor Gesture, and Choir Dynamic Level on Singers' Dynamic Responses." 45.4 (1997): 20.

Small, Christopher. Música. Sociedad. Educación. Alianza Música. ed. John Calder Publishers., 1980.

Sorensen, Pete, Jon Young, and David Mandzuk. "Alternative Routes into the Teaching Profession." 36.4 (2005): 403.

"Spotlight on Teaching Orchestra." (2005).

Swanwick, Keith. Música, Pensamiento y Educación. Trans. Manuel Olasagasti. Madrid: EDICIONES MORATA, S.A., 1988.

Swarowsky, Hans. Dirección De Orquesta. Defensa De La Obra. Trans. Miguel Ángel Gómez Martínez. Madrid: Real Musical, 1979.

Tejada Fernández, José. "Función Docente y Formación Para La Innovación." EDUCAME 4 (2001).

---. "Instrumentos De Medida." Planificación y Gestión De La Formación. Barcelona: , 1999. 314.1.

---. "Problemáticas-Dificultades En Los Procesos De Evaluación." Hacer y Saber 2 (1999): 59-74.

Tomàs i Folch, Marina, and Joan-Lluís Espinós i Espinós. Temes Bàsics De Supervisió d'Institucions Educatives. Universitat Autònoma de Bellaterra ed. Bellaterra:, 1999.

Townsend, Alfred S. "Stop! Look! Listen! for Effective Band Rehearsals." 10.4 (2003): 25.

Ulrich, Jerry. "Conductor's Guide to Successful Rehearsals." 79.7 (1993): 35,68.

Vilar i Monmany, Mercè. De La Formació Inicial Dels Mestres d'Educació Musical a La Pràctica Professional: Anàlisi i Avaluació. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001 Bellaterra.

Vilar, Mercè. "Formación Del Profesorado De Música Para La Escuela Primaria: Análisis De Tres Procesos." Eufonía. Didáctica de la música. 12 (1998): 99-115.

Vinay, Gianfranco. El Siglo XX. Segunda Parte. Trans. Carlos Alonso. Vol. 11. Madrid: Ediciones Turner, 1977.

Vivó Murciano, Pilar, et al. Psicología i Pedagogia. Editorial CEP ed. Vol. 3. Madrid:, 2007.

W. Atlas, Allan. La Música Del Renacimiento. Trans. Juan González-Castelao. Vol. 2. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1998.

Webb, Jeffrey L. "Promoting Vocal Health in the Choral Rehearsal: When Planning for and Conducting Choral Rehearsals, Guide Your Students in Healthful Singing." 93.5 (2007).

Wilson, Gary, and John l'Anson. "Reframing the Practicum: Constructing Performative Space in Initial Teacher Education." 22.3 (2006): 361.

Wis, Ramona M. "The Conductor as Servant-Leader." 89.2 (2002): 23.

Young, Jon, Christine Hall, and Tony Clarke. "Challenges to University Autonomy in Initial Teacher Education Programmes: The Cases of England, Manitoba and British Columbia." 23.1 (2007): 93.

7.- Annexes.

En suport informàtic.

ANNEXES

TREBALL DE RECERCA.

Autor: Luis - Pedro Cano Herrera

Director: Dr. Joaquim Miranda

Centre: Facultat d'Educació de la
Universitat Autònoma de Barcelona.

Departament: Didàctica de l'expressió
musical, visual i plàstica. 2010

ÍNDEX

7.1.- Annex I: programes de l'assignatura de <i>Direcció</i> .	p. 3.
7.2.- Annex II: programes de l'assignatura <i>Educació de la veu i Foniatria aplicada I</i> .	p. 5.
7.3.- Annex III: programes de les diferents assignatures de magisteri musical a la UAB.	p. 9.
7.4.- Annex IV: primer qüestionari.	p. 84.
7.5.- Annex V: biografies.	p. 91.
7.6.- Annex VI: validacions del qüestionari individuals.	p. 94.
7.7.- Annex VII: qüestionari final.	p. 98.
7.8.- Annex VIII: e-mail enviat a les escoles.	p. 105.
7.9.- Annex IX: qüestionaris (carpeta qüestionaris).	p. 105.
7.10.- Annex X: enregistrament (carpeta vídeos).	p. 105.

7.1.- Annex I: programes de l'assignatura de Direcció.

Programa assignatura Direcció curs 2001/2002:

Objectius

Aconseguir un gest clar i eficaç per a la direcció d'obres corals i instrumentals, vetllant el "tempo", l'afinació, la interpretació i l'estil adients a les composicions, mitjançant l'anàlisi i l'aprofundiment de les obres.

Temari

Actitud corporal.

Entrades, enllaços, finals. Els "tempi", independència de mans, expressivitat, etc.

Anàlisi de cançons, d'obres corals i instrumentals. Criteris d'interpretació. Coneixement d'autors, èpoques i estils.

Criteris de selecció de repertori.

Pedagogia de l'assaig.

Metodologia

Les classes consistiran en el treball pràctic sobre l'expressivitat corporal en general i molt especialment pel que fa referència a la direcció.

Es treballarà la preparació individual i/o col·lectiva d'obres corals, amb o sense acompanyament instrumental: es potenciarà l'observació i la discussió de la pedagogia a seguir per al seu aprenentatge.

Com a complement de les activitats a la classe, s'organitzaran anades a assaigs amb comentaris previs i posteriors a l'audició.

Avaluació

L'avaluació serà continuada, partint de les activitats pràctiques realitzades a la classe i tindrà en compte:

L'actitud corporal.

El gest, la independència de mans, l'expressivitat.

Els "tempi", les entrades, els enllaços i els finals.

La capacitat de preparar una obra partint del treball d'anàlisi de la partitura.

Bibliografia

WAGNER, C. - Aprenuem a fer cantar

Programa assignatura Direcció curs 2007/2008:

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura.

Aconseguir un gest clar i eficaç per a la direcció d'obres corals i instrumentals, vetllant el "tempo", l'afinació, la interpretació i l'estil adients a les composicions, mitjançant l'anàlisi i l'aprofundiment de les obres.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts.

Gest de direcció:

Actitud corporal.

Entrades, enllaços, finals. Els "tempi", independència de mans, expressivitat, etc.

Anàlisi de cançons, d'obres corals i instrumentals.

Criteris d'interpretació.

Coneixement d'autors, èpoques i estils.

Criteris de selecció de repertori.

Pedagogia de l'assaig.

Les classes consistiran en el treball pràctic sobre l'expressivitat corporal en general i molt especialment pel que fa referència a la direcció.

Es treballarà la preparació individual i/o col·lectiva d'obres corals, amb o sense acompanyament instrumental: es potenciarà l'observació i la discussió de la pedagogia a seguir per al seu aprenentatge.

Com a complement de les activitats a la classe, s'organitzaran anades a assaigs amb comentaris previs i posteriors a l'audició.

3. Avaluació.

L'avaluació serà continuada, partint de les activitats pràctiques realitzades a la classe i tindrà en compte:

- L'actitud corporal.
- El gest, la independència de mans, l'expressivitat.
- Els "tempi", les entrades, els enllaços i els finals.
- La capacitat de preparar una obra partint del treball d'anàlisi de la partitura.

4. Fonts d'informació bàsica.

Aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran un dossier amb el repertori del curs i documents complementaris.

Bibliografia recomanada

WAGNER, C. - Aprenuem a fer cantar

7.2.- Annex II: programes de l'assignatura Educació de la veu i Foniatria aplicada I.

Programa assignatura Educació de la veu i Foniatria aplicada I curs 2001/2002:

Objectius

Ser conscients de la importància de la veu com a eina de comunicació en la professió de mestre.

Aconseguir una actitud corporal adequada per a una bona fonació.

Conèixer i experimentar diferents recursos corporals i vocals per tal de mantenir una veu sana.

Temari

- La Veu

Fonaments anatòmics i fisiològics

Qualitats acústiques de la veu

La veu dins els llenguatges

- Actitud corporal

Esquema corporal

Punts de suport

Obertura i extensió corporal

Eutonia

- Respiració

Sensacions internes

Respiració costo-diafragmàtica

Control expiratori

- Fonació:

Vibracions internes

Ressonàncies

Projecció del so

Entonació, ritme, intensitat i timbre

Vocalització

Cançons

- Moviment

Ritme

So i gest corporal

Respiració, gest i so

- Articulació

Articuladors

Dicció

- Salut i higiene vocal

Metodologia

Treball fonamentalment pràctic, amb exercicis dirigits a aconseguir una bona actitud corporal a l' hora de fer servir la veu, tant parlada com cantada. Els coneixements bàsics s' assoleixen a partir de la consciència de les sensacions corporals.

Pràctica de diversos exercicis de producció de so a partir de ressonàncies, sèries de paraules, embarbussaments, cantarelles i cançons.

Es treballa en una sala sense taules ni cadires i sense sabates. Es recomana roba còmoda i mitjons gruixuts.

Observació vocal, respiratòria i corporal de tercers

Avaluació

L' avaluació es realitzarà a partir de:
la valoració continuada dels exercicis fets a classe.
un comentari a partir de l'enregistrament de la pròpia veu.
un treball de recerca documental (llibres, internet, etc.).
una prova escrita.
una entrevista individual.

Bibliografia

BERTHERAT, T. - BERSNTEIN, C. (1990): El cuerpo tiene sus razones. Barcelona: Paidós.
BUSTOS, I. (2000): Trastornos de la voz en edad escolar. Archidona (Málaga): Aljibe.
DINVILLE, C. (1996): Los trastornos de la voz y su reeducación. 2a ed. Barcelona: Masson.
LIPS, H. (1989): Iniciació a la tècnica vocal. Lleida: Orfeo Lleidatà.
McCALLION, M. (1999): El libro de la voz. Barcelona: Urano.
TORRES, B.; GIMENO (1995) Bases anatòmiques de la veu. Barcelona: Biblioteca Universitaria. Edicions Proa.

REVISTES

CALAIS-GERMAIN, B. (1999): "El cuerpo y la voz: el movimiento desde el punto de vista de la anatomía". ADE Teatro, núm. 74 (enero-marzo): 109-118.
Journal of VOICE
PUYUELO, M.; LLINÁS, M. A. (1992): "Problemas de voz en docentes". Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, XII, núm. 2: 76-84.
SATALOFF, R. T. (1993): "La voz humana". Investigación y Ciencia, núm. 197 (febrero de 1993): 50-57.
SCOTTO di CARLO, N. (1991): "La voz en el canto". Mundo Científico, 118, noviembre 1991: 1074-1083.

WEBS

CENTER OF VOICE DISORDERS: www.bgsm.edu/voice
CENTRE ROY HART: www-elec.enst.fr/~dufourd/RoyHart/RHfrançais.html

CESARI, U.: "Voicelab News". www.voxneapolis.it/it_news0497.Html
NATIONAL ASSOCIATION TEACHERS of SINGING: www.nats.org
The VOICE FOUNDATION: www.voicefoundation.org

Programa assignatura Educació de la veu i Foniatria aplicada I curs 2007/2008:

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Ser conscients de la importància de la veu com a eina de comunicació en la professió de mestre.
- Aconseguir una actitud corporal adequada per a una bona fonació.
- Conèixer i experimentar diferents recursos corporals i vocals per tal de mantenir una veu sana.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Bloc 1: Aspectes teòrics

- Tema 1: Fonaments anatòmics i fisiològics de la veu
- Tema 2: Qualitats acústiques de la veu
- Tema 3: La veu com a eina de comunicació en la pràctica docent
- Tema 4: Salut vocal

Bloc 2: Models pràctics

- Tema 1: Emissió vocal
Consciència de la pròpia emissió vocal.
Ús de diferents imatges per emetre i projectar la veu de forma eficient
- Tema 2: Entrenament corporal
Consciència de l'actitud corporal
Localització de punts de referència corporals
- Tema 3: Consciència i control respiratori
Observació i consciència de la pròpia respiració
Control expiratori

Bloc 3: Aplicació

- Tema 1: Emissió vocal
Experimentar i fer servir diferents recursos de projecció vocal
- Tema 2: Entrenament corporal
Fer servir l'actitud corporal per a facilitar una emissió eficient i sana de la veu

Bloc 4: Reflexió i teorització

- Tema 1: Emissió vocal
Anàlisi i valoració de la veu com a eina de comunicació del mestre
Reflexió sobre la interrelació existent entre el cos, la respiració i la veu

3. Avaluació

- 1- Avaluació continuada a través del treball realitzat a classe i a través de la plataforma Moodle.
- 2- Test sobre els continguts teòrics
- 3- Treball en grup
- 3- Entrevista on els alumnes mostres els aspectes pràctics que han après durant el curs

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un llibre de lectura obligatòria . A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs d'una plataforma Moodle (tipus Campus Virtual). En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,..) que els ajudaran a confeccionar els treballs individuals,...)

Bibliografia recomanada

- BORRAGÁN, A. (1999): El juego vocal para prevenir problemas de voz. Málaga: Aljibe
- BUSTOS, I. (2003): La voz. LA técnica y la expresión.. Barcelona: Paidotribo.
- CALAIS-GERMAIN, B. (1999): “El cuerpo y la voz: el movimiento desde el punto de vista de la anatomía”. ADE Teatro, núm. 74 (enero-marzo): 109-118.
- GASSULL, C; GODALL, P.; MARTORELL, M. (2004): La Veu. Orientacions pràctiques. Barcelona: Abadia de Montserrat
- Médecine des Arts (2003): N° 45 - Septembre 2003 (número especial sobre la veu)
- CENTER OF VOICE DISORDERS (1): <http://www.med.miami.edu/otolaryngology/ssinus.html>
- CENTRE ORL ONLINE: <http://www.centreorl.net>
- CENTRE ROY HART: <http://www-elec.enst.fr/~dufourd/RoyHart/RHfrançais.htm>
- MÉDECINE DES ARTS: <http://www.arts-medicine.com>
- VOICE FOUNDATION: <http://www.voicefoundation.org>
- REVISTA DE LO CORPORAL: <http://www.delcuerpo.com/>

7.3.- Annex III: programes de les diferents assignatures de magisteri musical a la UAB.

Cançó I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Conèixer el repertori bàsic del cançoner tradicional.

Analitzar i classificar cançons des de les òptiques musical, estructural i temàtica.

Interpretar el repertori bàsic individualment i en grup.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Què és una cançó. Poesia i música. Orígens, tipus, usos.

Importància estètica i pedagògica de la cançó tradicional.

La cançó tradicional catalana: estudi del procés formatiu i del seu posterior desenvolupament.

Coneixement de fonts documentals històriques.

Anàlisi rítmico-melòdica i estructural.

La veu en la cançó.

Capacitats expressives a partir de les qualitats del so aplicades a la cançó.

Cançons d'educació infantil, primer, segon i tercer cicle de primària.

Es farà un treball en grups de descoberta de cançoners infantils i se'n farà una presentació oral.

Anàlisi musical, poètic i interpretatiu.

Descobrir de cada cançó la seva capacitat expressiva i pedagògica cercant-ne una interpretació coherent.

Transcripció de cançons d'immigrants.

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en:

* El domini i el coneixement del repertori bàsic i la interpretació correcta de qualsevol de les seves cançons.

* La capacitat d'anàlisi de la cançó tradicional en relació al seu contingut musical i poètic.

Es durà a terme per mitjà de:

* Exercicis escrits i orals.

* Treballs individuals i en grup.

4. Fonts d'informació bàsica

<http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/cancons/cancons.pdf>.

A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials altres cançons i documents complementaris.

Bibliografia recomanada

AMADES, J.- Folklore de Catalunya / Cançoner. Edit. Selecta. Barcelona.

BUSQUE, M.- Virolet Sant Pau. Publicacions de l'Abadia de Monstserrat.

BUSQUE, M.- Virolet Sant Pere. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CAPMANY, A. - Cançoner popular. Edit. Ketres. Barcelona.

CRIVILLE, J.: Música tradicional catalana I, II i III. Edit. Clivis. Barcelona

DIVERSOS - Cançons per al poble I i II. Edit. Claret. Barcelona.

DIVERSOS - L'Esquitx 1, 2, 3 i 4. Edit. MF. Barcelona

FORTE, Allen – Introducción al ANÁLISIS SCHENKERIANO. Ed. Labor, Barcelona, 1992.

ICE de la UPC - La música a l'escola (recursos didàctics I). Barcelona.
GENERALITAT DE CATALUNYA, DPT. D'ENSENYAMENT - L'Educació a la llar d'infants i al parvulari (orientacions i programes).
MAIDEU, J.: Assaig, cançons i exercicis. Edit. Eumo. Vic.
MALAGARRIGA, T; BUSQUE, M. - La música al parvulari i al jardí d'infància, 1/continguts. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
SALZER, Félix – AUDICIÓN ESTRUCTURAL, Coherencia tonal en la música. Ed. Labor, Barcelona, 1990.
SECRETARIAT DE CORALS INFANTILS DE CATALUNYA - Cançoners 1, 2, 3 i 4. Hogar del libro. Barcelona.(per exemple: Alsina, R. (1980). Tots els verbs catalans conjugats, Barcelona: Teide

Ciències Socials i la seva Didàctica

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1. Analitzar les finalitats i els propòsits de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials en l'Educació Primària.
2. Valorar diferents concepcions, estils i pràctiques d'ensenyament i la seva incidència en els aprenentatges.
3. Analitzar el Disseny Curricular Base de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
4. Dissenyar i justificar una proposta d'Unitat Didàctica de Ciències Socials.
5. Valorar la formació d'una ciutadania democràtica mitjançant la selecció d'aquells continguts que ajuden a interpretar el món (els conceptes socials claus) i la construcció d'un model didàctic comunicatiu (les competències lingüístiques).
6. Analitzar els principals problemes que planteja l'aprenentatge de les Ciències Socials, en l'Educació Primària, a partir de la construcció dels conceptes d'espai i temps històric.
7. Analitzar l'avaluació com un procés de regulació de l'ensenyament i de l'aprenentatge.
8. Conèixer els diferents mètodes, recursos i estratègies didàctics per a l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Les finalitats educatives de la Didàctica de les Ciències Socials
2. El mestre com a professional de l'educació. Els models d'ensenyament del professorat responen a concepcions didàctiques diferenciades
3. El DCB de l'àrea de Coneixement del medi social i cultural per a l'etapa d'Educació Primària
4. El disseny de les unitats didàctiques o unitats de programació
 - 4.1. Per a què ensenyar: els objectius didàctics
 - 4.2. Què ensenyar: els continguts.
 - 4.2.1. Els continguts conceptuals. La selecció i la seqüenciació dels fets, conceptes i sistemes conceptuals
 - 4.2.2. Els continguts procedimentals. Les competències lingüístiques
 - 4.2.3. Els continguts actitudinals. Els valors democràtics
 - 4.3. Com ensenyar: Els mètodes i les estratègies per a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.
 - 4.4. L'avaluació com a regulació de l'ensenyament i de l'aprenentatge
5. La construcció dels conceptes eix de les Ciències Socials. La interpretació i la representació de l'espai. El sentit i la consciència del temps històric.

3. Avaluació

Metodologia

- El desenvolupament del programa pretén que l'ensenyament respongui a les exigències d'un aprenentatge significatiu, autònom, compartit i cooperatiu.
- El desenvolupament de cada contingut partirà de la comunicació d'objectius amb la finalitat que aquests puguin ser compartits i assumits o modificats, si s'escau.
- Es consideraran les idees prèvies de l'alumnat i els seus interessos i expectatives
- Els temes es treballaran de diverses maneres: presentacions i exposicions del professorat, lectures individuals, treball cooperatiu en petit grup i en gran grup, exposicions a classe, etc.
- De cada tema es facilitarà un dossier on figurarà, entre d'altres, un guió més detallat dels objectius, els continguts, els exercicis a realitzar i les lectures a fer.

Criteris d'avaluació

- L'assistència, la participació, la iniciativa i l'interès manifestat durant el curs
- La presentació dels treballs individuals i/o en grup que es proposin
- El resultat de les proves escrites
- La construcció d'una carpeta d'aprenentatge

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà dos dossiers de lectures obligatòries

Aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals, i que aniran penjant al campus per tal de poder realitzar el seguiment i l'avaluació)

DOSSIER 1

Índex

Bloc 1

Tema 1.1. Les finalitats educatives

Activitat: El Q-Sort

Tema 1.2. Els models d'ensenyament de la DCS

Activitat. El còmic

Tema 1.3. El currículum de CCSS

Activitat: El "pistatxo"

Activitat optativa: Cada grup podrà realitzar el seu propi còmic d'un dels models d'ensenyament- aprenentatge, amb l'objectiu de presentar-lo a la resta del grup-classe

ATENCIÓ: Totes les activitats s'hauran d'entregar dins del termini prèviament fixat, mitjançant el "lliurament d'arxius" del Campus Virtual de l'assignatura

Bloc 2

Tema 2.4. Els mapes conceptuals

Activitat: Construcció del mapa conceptual de la UD corresponent

Tema 2.5. La transposició didàctica

Activitat. Fitxa de lectura: Benejam, P. (1997) "La transposició didàctica o didàctica de las ciencias sociales"

Tema 2.6. El disseny d'una UD: el tercer nivell de concreció

Tema 2.7. L'estructuració dels aprenentatges: les fases del procés d'aprenentatge

Activitat. Fitxa de lectura: Jorba, J.; Casellas, E. (1996) "Estructuració dels aprenentatges"

Tema 2.8. Els objectius didàctics: per a què ensenyar

Activitat: Declaració d'intencions educatives

Tema 2.9. Els continguts conceptuals. La selecció a partir dels conceptes socials clau

Activitat: La "flor" de la UD (I)

Tema 2.10. Els continguts procedimentals. La selecció a partir de les competències lingüístiques

Activitat: La "flor" de la UD (II)

Tema 2.11. Els continguts actitudinals. Els valors democràtics

Activitat. El treball cooperatiu i l'atenció a la diversitat

Tema 2.12. L'avaluació

Activitat: el què, el com i el quan avaluar

ATENCIÓ: Totes les UD s'hauran de presentar a la resta del grup en una sessió de reflexió conjunta, que coincidirà amb el dia d'examen fixat per la facultat.

Bibliografia recomanada

AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

BALE, J. (1989) La didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria. Madrid: Morata.

BENEJAM, P. (1993) "La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista" a Documentos d'Anàlisi Geogràfica, núm. 21.

BENEJAM, P. (1999) "El contexto de enseñanza y la didáctica de las Ciencias Sociales" a DD.AA. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Sevilla: Díada, pàg. 21-25.

BENEJAM, P. (1999) "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales" a Iber, núm. 21, pàg. 5-12.

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords., 1998) Psicopedagogía de les ciències socials i de les humanitats. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords. 1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-UB / Horsori.

CASAS, M. BOTELLA, J; (2002) La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes. Madrid: ed. CissPraxis.

CASAS, M. (1999) "Les Ciències Socials a l'ensenyament obligatori. Què ensenyar i per a què" a III jornades: L'ensenyament de les Ciències Socials: Reflexió i experiències. Barcelona: Rosa Sensat.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994) Currículum. Educació Primària. Generalitat de Catalunya.

DOMÍNGUEZ, M.C. (coord., 2004) Didáctica de las ciencias sociales para primaria. Madrid: Pearson- Prentice Hall.

GIROUX, H.A, (1992) "Educación y ciudadanía para una democracia crítica" a Aula de Innovación Educativa, núm. 1, pàg. 77-80.

GRASA, R. (1998) "Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?" a DDAA Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Univeritaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HERNÁNDEZ, F.X. (2002) Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Graó.

JORBA, J.; CASELLAS, E. (EDS. 1996) La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Barcelona: ICE/UAB.

JORBA, J.; CASELLAS, E.; PRAT, A.; QUINQUER, D. (2000) Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge. Barcelona: ICE/UAB.

JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds., 1998) Parlar y escriure per aprendre. Barcelona: ICE-UAB.

- JORBA, J.-SANMARTI, N. (1992) "L'avaluació una peça clau del dispositiu pedagògic" a Guix, núm. 182, pàg. 39-48.
- MORIN, E. (2001) Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona: edicions la campana.
- OLLER, M. (1996) "Ciències Socials. Educar i viure uns valors?" a L'Avenç, núm. 204, pàg. 71-73.
- OLLER, M. (1999) "Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad" a DDAA. Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Rioja: Universidad de la Rioja-Díada, pàg. 123-129
- PAGÈS, J. (1994) "Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX" a Perspectiva Escolar, núm. 182, pàg. 9-20.
- PAGÈS, J. (1998) "Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials i de les humanitats: Les finalitats i els valors com opció ideològica" a BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.) Psicopedagogia de les Ciències Socials i de les humanitats. Barcelona: UOC.
- PLUCKROSE, H. (1993) Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Madrid: Morata.
- TREPAT, C; COMES, P. (1998) El tiempo y el espacio en la Didáctica de les Ciencias Sociales. Barcelona: ICE/UB-Graó.

Revistes de Didàctica de les Ciències Socials

- Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Revista de l'editorial Graó.
- Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de Valencia
- Con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales de Fedicaria.
- Enseñanza de las Ciencias Sociales. ICE de la UAB i de la UB.

Revistes on apareixen articles de Didàctica de les Ciències Socials :

- Aula de Innovación Educativa. Revista de l'editorial Graó.
- Cuadernos de Pedagogía. Revista de l'editorial Praxis.
- Documents d'Anàlisi Geogràfica. Publicació del Departament de Geografia de la UAB.
- Guix. Elements d'acció educativa. Revista de l'editorial Graó.
- Investigación en la Escuela. Revista de la Universidad de Sevilla.
- Perspectiva Escolar. Revista de l'AM Rosa Sensat.

Algunes pàgines web

- Edu365: <http://www.edu365.com/>
 - Enllaços de geografia i història: <http://www.xtec.es/%7Ejferro/matrizorigin.htm>
 - Senderi-Educació en Valors: <http://www.senderi.org>
 - Top de historia: <http://www.educahistoria.com/top/index.php>
 - Comunitat catalana de Webquest: <http://www.webquestcat.org/>
 - Xtec-Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://www.xtec.es>
 - Zona Clic: <http://clic.xtec.net/ca/>
- Alteris: <http://www.alteris.org>

Comunicació Àudiovisual i Educació

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Valorar la significació dels mitjans audiovisuals de comunicació de masses i de la informàtica en la nostra societat.
- Conèixer les característiques que diferencien el llenguatge audiovisual del llenguatge verbal.
- Analitzar críticament els missatges que ens ofereixen la publicitat, el cinema o la televisió.
- Analitzar els diferents medis audiovisuals aplicables a l'àmbit educatiu i reflexionar sobre les seves funcions i possibilitats didàctiques a l'educació infantil, a l'educació especial o a l'educació física..
- Conèixer els components bàsics d'aquests mitjans tecnològics, comprendre el seu funcionament i saber utilitzar les seves funcions bàsiques.
- Dissenyar materials didàctics en suport vídeo mitjançant l'ús de càmeres digitals i l'ordinador.
- Desenvolupar el criteri professional dels estudiants per facilitar la presa de decisions sobre l'ús dels mitjans audiovisuals a diferents contextos d'ensenyament i aprenentatge.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

- El paper educatiu i didàctic dels mitjans de comunicació de masses.
- Hores d'exposició a la televisió i importància dels mitjans a l'educació.
- Aplicacions educatives dels mitjans de comunicació audiovisuals
- Usos del vídeo a l'escola
- Tipologia del vídeo educatiu
- Reflexió sobre la producció real dels productes audiovisuals educatius
- Influència dels mitjans audiovisuals a la percepció de la realitat. Societat, educació i comunicació audiovisual .
- El concepte de la realitat als mitjans audiovisuals
- Similituds i diferències entre ficció i realitat
- Llenguatge audiovisual
- Aspectes sintàctics: L'enquadrament, concepte de pla i tipologia de plans, moviments de càmera, angulació, la composició, la profunditat de camp, la distància focal, la il·luminació, el ritme, temperatura i colors, transicions visuals.
- Els components semàntics.
- Elements morfosintàctics, recursos estilístics i didàctics
- Tecnologia audiovisual
- La càmera de vídeo
- L'edició de vídeo
- Vídeo digital amb i-movie
- El guió
- El procés d'elaboració del guió
- Característiques específiques dels guions per a programes educatius. Elaboració de la guia didàctica

3. Avaluació

- L'avaluació de l'aprofitament de l'assignatura serà continuada al llarg de totes les sessions.
- Aspectes a considerar i la seva valoració:
- Participació i assistència a classe
- Treballs individuals i/o petit grup (25%)
- Disseny i creació d'un videoclip educatiu - en grup (50%)
- Examen teòric (25%)

4. Fonts d'informació bàsica

TEMES 1 i 2

Cabero, J. (1995): Propuestas para la utilización del vídeo en los centros, en BALLESTA, J. (coord.):

Enseñar con los medios de comunicación, Barcelona, PPU-Diego Marín. pp. 89-12.

<http://www.lmi.ub.es/te/any96/cabero_bvte/> [Consulta 10/9/03]

De pablos Pons, J. (1995) Los medios audiovisuales en el mundo de la educación. En Sancho, J & Millán, M (coords) Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación. pp. 113-129.

Area Moreira, M. (1995) Medios de Comunicación y escuela: la política del avestruz. En Sancho, J & Millán, M. (coords) Op. Cit. pp. 95-112.

Cabero, J. (1998): Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum, en DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1998): Educación y Tecnologías de la Comunicación, Oviedo, Universidad de Oviedo, 47-67. (ISBN 84-8317-087-6). <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/Oviedo.htm>>

Ferrés, J. (1994) Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales. En Sancho, J.(coord) Para una tecnología educativa.Barcelona: Horsori. pp 115- 140

Ferrès, J. (1994) Televisión y Educación Barcelona:Piados

TEMES 3, 4 i 5

Ferres, J. (1997) Vídeo y Educación. Barcelona: Paidós.

Pere Marquès Metodologia per al disseny i Desenvolupament d'un vídeo didàctic.

<dewey.uab.es/pmarques/videofas.htm> [Consulta 10/9/03]

Curso de formación interactivo. El lenguaje audiovisual. La grabación en vídeo:

<<http://www.ommtv.com/evvformcamaleon.htm>> [Consulta 10/9/03]

Diseño y elaboración de materiales educativos multimedia. Jesús Valverde

Berrocoso:<<http://personal2.redestb.es/jevabe/>> [Consulta 10/9/03]

Bibliografía recomanada

- "COL•LECCIÓ: ELS AUDIOVISUALS A L'AULA", Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Varis toms. AGUADED, J.I. (1999) Convivir con la televisión, Barcelona, Ed. Paidós. ALEJANDRA VALLEJO-NAGERA (1987) Mi hijo ya no juega, solo ve la televisión. Temas de hoy.Madrid.. ALONSO ,M.; MATILLA,L. (1990). Imágenes en acción. Madrid:Akal ALVAREZ REVILLA, A. Et al (1993) Tecnología en acción. Barcelona: RAP. AREA, M. (1991) Los medios, los profesores y el currículum. Barcelona: Sendai.
- BARROSA, J . Lenguaje y realización en la televisión y en el vídeo. Telos - Número 9 <<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=4027>> [Consulta 9/9/02]
- BARTOLOMÉ, A. (1989) Nuevas Tecnologías y Enseñanza. Barcelona: Graó (pgs. 101-105). BARTOLOMÉ A. Y FERRÉS J. (1991) El Vídeo: enseñar vídeo. Enseñar con vídeo. Gustavo Gili. Barcelona. BAUTISTA, A. (1989) El uso de los medios desde los modelos de currículum, Comunicación, Lenguaje y Educación. 3-4, 39-52. BOURDIEU, P. (1997) Sobre la televisió , Barcelona Ed. 62 CABERO ALEMARA, J. (coord) (1990) Análisis de los medios de enseñanza. Sevilla: Ediciones Alfar.
- CABERO, J. (1993): Esfuerzo mental y precepciones sobre la televisión/video y el libro, Bordón, 45,2,143-153. <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/6.htm>>[Consulta 9/9/02]
- CABERO, J.y otros (1997): La introduccion del vídeo como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria, Bordón, 49, 3, 263-274 <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/Artg-ice2.html>> [Consulta 9/9/02]
- COROMINAS,A. (1994) La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Barcelona: Editorial Graó-ICE
- DE PABLOS PONS J. Y JIMÉNEZ SEGURA, J. (coords) (1998) Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- FERRÉS, PALOL (1998) Com veure la tv? Material didàctic per a infants i joves. CAC,

Barcelona. I- Relats de ficció. II- Els informatius.III-La publicitat.

- FERRÉS, PALOL i Altres (1996) Per a una didàctica dels mitjans audiovisuals, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- FERRÉS,J, MARQUES, P i altres (1996) Comunicación educativa y Nuevas Tecnologías Barcelona:Editorial Praxis
- FERRÉS,J. (1990) Per a una didàctica del vídeo. Barcelona:Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- FERRÉS,J. (1994) La publicidad. Modelo para la enseñanza Madrid:Akal.
- GRAVIZ, A. y POZO, J.(1994) Niños, medios de comunicación y su conocimiento, Barcelona, Ed. Herder.
- MAQUINAY I RIPOLL (1995) L'Educació audiovisual, Ed. Infantil i Primària, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- MAQUINAY I RIPOLL (1996), L'Educació audiovisual, Ed. Secundària Obligatòria i Batxillerat, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- MARQUES, P. (1993) Aspectes a considerar en l'avaluació d'un vídeo. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada. U.A.B. MARQUES, P. (1993) Metodologia per al disseny i desenvolupaments de vídeos didàctics. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada. U.A.B.
- Marquès, Pere. La web de Tecnologia Educativa. <http://dewey.uab.es/pmarques> [Consulta 3-3- 03]
- MORENO MENJÍBAR, J.L.. El lenguaje y la tecnologia en la imagen dinámica. Píxel, Número 5 <<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=568>> [Consulta 9/9/02]
- ORTEGA CARRILLO, J.ANTONIO(1997) Comunicación visual y tecnología educativa. , Grupo Editorial Universitario PABLOS PONS, J; JIMENEZ SEGURA, J. (coord) (1998) Nuevas Tecnologías, Comunicación audiovisual y educación. Barcelona: Cedecs Editorial. PÉREZ TORNERO, J.M. (1994) El desafío educativo de la televisión. Barcelona: Paidós
- RIPOLL, X. El llenguatge cinematogràfic. En <http://www.xtec.cat/~xripoll> [Consulta 3-9-05]
- ROMERO TENA, R. y otros (1995): Los medios de comunicación en el ámbito curricular Aspectos críticos de una Reforma Educativa, (ISBN 84-472-0227-5). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla. 75-94. <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public7.htm>> [Consulta 9/9/02]
- ROMERO TENA, R. y otros (1996): Utilización Didáctica del vídeo. Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa II, (ISBN 84-89673-00-4) Ayuntamiento de Sevilla y SAV, Kronos, Sevilla 127-149 <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public8.htm>> [Consulta 9/9/02]
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., SÁENZ y otros (1995) Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Alcoy: Editorial Marfil SANCHO, J. MILLÁN, L.M. (1995) Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario. Sevilla: Publicaciones MCEP. URRRA ,J;
- CLEMENTE,M; y VIDAL, M.A (2000) Televisión: impacto en la infancia. Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid.
- UNED (1987-92) Curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales (libro y 7 vídeos). Madrid: UNED

Dansa

Objectiu

Prendre consciència de la dansa com a vivència i expressió de la música a través del cos. Conèixer el llenguatge corporal mitjà de relació i comunicació i analitzar els aspectes musicals més importants que treballa.

Conèixer el repertori bàsic de danses tradicionals populars.
Adquirir criteris didàctics per a la bona aplicació de la dansa a l'escola.

Temari

Cos i moviment.

- * Llenguatge corporal
- * Actitud corporal
- * Espai
- * Ritme:
 - o Coordinació de moviments

Dansa

- * Dansa lliure
- * Dansa organitzada
 - *Punts de dansa
 - *Blocs de moviment
 - * Evolucions
 - *Coreografies

- * Didàctica de la dansa
 - * La dansa, element globalitzador
 - * Anàlisi dels aspectes musicals més importants que treballa
 - * Tipus de danses
 - * Criteris de selecció i elaboració de repertori.

Metodologia

Els aspectes de llenguatge corporal i dansa seran treballats de forma pràctica a fi que l'alumne experimenti i alhora adquireixi les directrius apropiades per l'aplicació a l'escola.

Les classes es duran a terme a partir de les propostes del professor i es completaran amb la visualització de vídeos o diapositives adequades al tema i amb lectures, reflexions i comentaris de llibres i articles.

Es fomentarà l'organització de conferències, visites a centres especialitzats i assistència a representacions i espectacles.

Avaluació

Per a l'avaluació es tindrà en compte:

- La participació de l'alumne
- Els treballs individuals
- Els treballs col.lectius
- Les proves escrites

Bibliografia

- AMADES, J. - Costumari. Edit. Salvat. Barcelona, 1982.
- CAPMANY, A. - La dansa a Catalunya. Edit. Barcino, 1930.
- CRIVILLE, J. - Música tradicional catalana. Danses. Edit. Clivis. Barcelona, 1983.
- EL SAC DE DANSES - Risto. Edit. Altafulla. Barcelona, 1987.
- EL SAC DE DANSES - Punta i taló. Edit. Altafulla. Barcelona, 1984.
- EL SAC DE DANSES - Fitxes i cassetes. Publicació interna.
- MAINAR, J. - La sardana, dansa nacional, dansa viva. Edit. Rafel Dalmau. Barcelona, 1986.

PRATS, LI.; LLOPART, D.; PRAT, J. - La cultura popular a Catalunya. Estudiosos i institucions 1853-1981. Edit. Fundació Servei de Cultura Popular. Barcelona, 1982.
REBULL, N. - Els orígens de la sardana. Episodis d'història. Edit. Rafel Dalmau. Barcelona, 1976.

Didàctica de la Matemàtica

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Contribuir a què l'alumnat tingui una perspectiva àmplia sobre el conjunt de coneixements matemàtics que s'han de construir a l'etapa 6-12.
- Reflexionar sobre els principals continguts matemàtics curriculars en relació a les dificultats associades en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.
- Valorar el paper de la resolució de problemes en l'aprenentatge de les matemàtiques i plantejar una metodologia basada en la manipulació i l'exploració activa de continguts.
- Mostrar la matemàtica com una activitat d'utilitat en la descripció i interpretació dels mons físic i social.
- Donar a conèixer tècniques, materials i recursos que ajudin en la comprensió de continguts matemàtics.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

- Elements generals de la Didàctica de la Matemàtica
 - Processos d'ensenyament i d'aprenentatge.
- Didàctica de l'aritmètica.
 - Nombres i operacions.
- Didàctica de la geometria.
 - 2D, 3D i interacció 2D-3D.
- Didàctica de la mesura.
 - Magnituds i mesures.
- Gestió de la classe de matemàtiques.
 - Continguts i dinàmiques d'aula.

3. Avaluació

- Participació a classe.
- Recensió de textos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques.
- Elaboració de treballs pràctics individuals i/o en grup.
- Prova escrita individual i/o anàlisi de situacions didàctiques.

4. Fonts d'informació bàsica

- L'alumnat tindrà un dossier de lectures obligatòries amb articles i textos, a més disposarà d'un recull oral i/o escrit de situacions problemàtiques relacionades amb la classe de matemàtiques.
- El Campus Virtual s'usarà com a suport de la docència presencial i com a eina de comunicació auxiliar.

Bibliografia recomanada

- Alsina, C. i altres (1995). Ensenyar matemàtiques. Barcelona: Graó.
- Bolt, B.; Hobbs, D. (1991). 101 proyectos matemáticos. Barcelona: Labor.
- Castelnuovo, E. (1981). La geometría. Barcelona: Ketres.
- Fisher, R.; Vince, A. (1988). Investigando las matemáticas. Madrid: Akal.
- Chamoso, J.M. i altres (2006). Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Goñi, J. i altres (2000). El currículum de matemàtiques en los inicios del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Hernán, F.; Carrillo, M. (1989). Recursos en el aula de matemáticas. Madrid: Síntesis.
- Hewett, B. (1992). Doña Loli investiga. Madrid: Akal.
- Planas, N.; Alsina, A. (2006). Argumentos para los futuros maestros en torno al conocimiento matemático. UNO-Revista de Didáctica de la Matemática, 42, 87-98.
- Puig Adam, P. (1960). Las matemáticas y su enseñanza actual. Madrid: Publicaciones de la Revista de Enseñanza.

Didàctica de les Ciències

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- a) To become acquainted with basic ideas and English speaking literature in the field of Didactics of Science in primary education
- b) To know, value and analyze some classroom resources, activities, textbooks and science projects related to science teaching in primary school
- c) To develop a positive attitude towards teaching and learning science through direct experience with phenomena
- d) To develop English reading, speaking and writing competences

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. What Science should we Teach in Primary Education?
What is science?
The goals of science education
What school science should we teach?
2. Learning Science in Primary Education
Children's alternative conceptions. What characteristics do they have? Where are they coming from?
Ways to know children's alternative conceptions
3. Teaching Science in Primary Education
Science teaching models: traditional, discovery, and constructivism
The science teacher's role
Sequencing and organizing activities for science learning
4. Science Activities in Primary Education

Activities promoting the development of observation, classification and comparison
Activities promoting the development of investigations
Activities promoting the development of measuring
Activities promoting scientific literacy
5. Assessment in science education
Goals of assessment in primary science education
Summative and formative assessment
Strategies for the development of assessment in science education

3. Avaluació

1. Classroom attendance in lab work sessions
Students are expected to attend lab work sessions. Attendance control will be made explicit for each lab work sessions.
2. Writing a Lab book
Students are expected the write a lab book which includes a description of each lab work session. For each lab work session the following aspects need to be included: (a) The title of the activity, (b) The original worksheet given to students, (c) What is the proposal?

(Write down the purpose, question and suggested actions, (d) What have we done? (Write down the group actions and thoughts during the activity), (e) What are the general conclusions? (Write down the personal and educational value of the activity), (f) New english vocabulary , (g) Personal conclusions

3. Writing a critical book summary

Students are expected to write a one page summary on the basic ideas of selected assigned readings

4. Final written exam

4. Fonts d'informació bàsica

The course work will be developed through the following type of activities:

1. Whole class and group work in the classroom to discuss and reflect on educational ideas and real classroom experiences
2. Lab work and field work to gain direct experience with natural phenomena and reflect on the educational value of these experiences
3. Individual work focusing on specific reading assignments
4. The construction of a Lab Book containing the Lab Work Reports for each session

Bibliografia recomanada

1. Harlen, Wynne (2000). Teaching, Learning and Assessing Science 5-12. London: Paul Chapman.
2. Pujol, RosaMaria (2003). Didáctica de las ciencias para la educación primaria. Madrid: Editorial Síntesis.
3. Several articles on specific aspects of science teaching and learning

Educació Física i la seva Didàctica

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- 1.- Obtenir recursos teòrics i pràctics per a la docència de l'Educació Física a l'etapa de l'Educació Primària.
- 2.- Descriure i aplicar el coneixement de les bases teòriques de l'Educació Física.
- 3.- Obtenir una visió general de l'Educació Física, de les principals corrents i de les tendències actuals.
- 4.- Reconèixer les experiències motrius com a eina fonamental de l'aprenentatge i desenvolupament de la personalitat.
- 5.- Assolir una concepció educativa que valori l'activitat física com a essencial per a la formació integral.
- 6.- Relacionar l'Educació Física amb les altres àrees del Currículum d'Educació Primària.
- 7.- Practicar activitats físiques dels diferents blocs de continguts de l'Àrea d'Educació Física a Primària.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

L'assignatura té una part pràctica i una de teòrica. Els continguts es presenten a partir de quatre blocs temàtics, i a mesura que es presenten a les sessions teòriques es consoliden i es practiquen a les sessions pràctiques. Cal dir, però, que molts continguts s'exposen i es practiquen transversalment (des de la primera a l'última sessió).

1. L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.

- 1.1. Concepte d'Educació Física. Evolució històrica i principals corrents.
- 1.2. Tendències actuals de l'Educació Física.

1.3. Plantejament i característiques de l'Educació Física a l'Educació Primària en l'actual sistema educatiu.

1.4. Aportacions de l'àrea d'Educació Física als objectius de l'etapa de Primària.

2. LA MOTRICITAT

2.1. Concepte de motricitat.

2.2. Importància, funcions i estructura del moviment.

2.3. Aprenentatge i desenvolupament de la motricitat.

3. ANÀLISI DELS ELEMENTS DEL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.

3.1. Elements del currículum.

3.2. Els objectius de l'Educació Física a l'Educació Primària.

3.3. Continguts de l'EF en l'Educació Primària segons el disseny curricular a Catalunya.

3.3.1. Control i consciència corporal.

3.3.2. Capacitats coordinatives.

3.3.3. Capacitats condicionals.

3.3.4. El joc.

3.3.5. Expressió i comunicació corporals.

3.4. Referència als continguts del territori MEC. Les activitats a la Natura.

3.5. Els objectius terminals.

4. DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.

4.1. Orientacions generals i a nivell d'actuació del mestre en la intervenció educativa per a l'ensenyament de l'Educació Física.

4.2. La sessió d'Educació Física.

4.3. El procés d'ensenyament-aprenentatge.

4.4. Estratègies didàctiques. Mètodes d'ensenyament.

4.5. L'avaluació en EF: objecte, mètodes, agents que hi intervenen, informes EF

4.6. Recursos didàctics. El material i les instal·lacions per a l'Educació Física escolar.

4.7. Programació de l'Educació Física Escolar.

4.8. Interdisciplinarietat i eixos transversals. Valors i Educació Física.

4.9. Principals activitats físiques-esportives que es poden organitzar a l'escola.

3. Avaluació

• Assistència i participació a les classes pràctiques*:

Un 15% de la nota. Aquest percentatge es compta a partir de l'assistència al 80 de les sessions pràctiques.

• Assistència i participació (treballs i activitats) a les classes teòriques:

Un 15% de la nota. Aquest percentatge es compta a partir de l'assistència al 80% de les sessions teòriques.

• Portafoli:

70% de la nota. S'hi recullen diferents activitats que s'han anat realitzant al llarg de l'assignatura: treballs i exercicis de classe i casa; lectures i recensions d'articles i llibres, elaboració d'una sessió d'EF (individualment) i una proposta interdisciplinària (en grup), diari i fitxa de sessions, assistència a la tutoria, apunts de l'assignatura, aportacions al fòrum, comentaris de l'assignatura, recull d'experiències motrius i valoració de l'assignatura.

* Per aprovar l'assignatura és obligatòria l'assistència al 80% de les classes pràctiques.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier amb lectures obligatòries (una per a cada tema) i amb lectures optatives. A més, disposarà del Campus Virtual en el qual hi podrà trobar informació relativa a les fitxes de sessió, el diari, els treballs a realitzar, les fitxes d'autoavaluació d'alguna activitat, els espais de Fòrum per penjar-hi i debatre-hi alguna de les temàtiques de l'assignatura...

Bibliografia recomanada

- Blázquez, D. (2001). La Educación Física. Barcelona:INDE
- Callois, R (1986). Los juegos y los hombres. La máscara y el vertigo. México: Fondo de cultura económica. (pp. 27-64).
- Casteñer, M; Camerino, O. (1993). La Educación Física en la enseñanza primaria. Madrid: INDE.
- Galera, A. (1999). Juego motor y educación física. Barcelona : Cims.
- Font, R. (2006). Preparación de oposiciones primaria. Educación Física. Volumen I (pp: 189, 221). Barcelona: INDE.
- Generalitat de Catalunya.(1994) Currículum Educació Primària. Barcelona: Servei de Difusió i Publicació del Departament d'Ensenyament.
- Huizinga, J. (2001). Homo Ludens. Madrid: Alianza. (pp 7-44)
- Juncà,A.; Soler, S.; Prat, M.; Font, R. (2005). El deporte: Una oportunidad para educar en valores. A Martínez de Haro, V. Aro Azul. 10 valores del deporte. Madrid: Media Deporte y comunicación.
- Riera, J. (2005). Habilidades en el deporte. Barcelona: INDE. (pp. 59-82)
- Ruiz, L. (1994). Desarrollo motor y actividades físicas. Madrid: Gymnos.
- Sanchez Bañuelos, F (cord) (2003). Didáctica de la Educación Física para primària. Madrid: Prentice Hall.
- Siedentop, D (1998). Aprender a enseñar la Educación Física. Barcelona: INDE.
- Soler, S.; Prat, M.; Juncà, A.; Tirado, M.À. (2007) Esport i societat. Una mirada crítica. Propostes didàctiques. Vic: Eumo Editorial.

Pàgines web:

www.antalya.uab.es/observatoriesport

Informàtica Educativa

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Fer conscients als estudiants de les aportacions i conseqüències de les noves tecnologies. en el desenvolupament de la societat, en general, i de l'educació escolar en particular.

Oferir una visió àmplia de les possibilitats de l'ordinador en el context de l'educació.

Aprendre la utilització d'eines informàtiques considerades bàsiques i recursos en xarxa considerant especialment el programari lliure.

Considerar i proposar algunes concepcions d'utilització de l'ordinador al currículum.

Desenvolupar el criteri professional dels estudiants per facilitar la presa de decisions sobre l'us, disseny i avaluació de materials educatius en suport informàtic.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1.La societat de la Informació i el desenvolupament tecnològic. Implicacions per l' Educació.

2. Les aplicacions multimedia a l'àmbit de l' Educació: estructura i tipologies. .

3. El programari i la seva relació amb les diferents concepcions d'aprenentatge i ensenyament. Avaluació d'aplicacions educatives.
4. Eines i entorns educatius a internet.
5. Disseny i desenvolupament de materials educatius multimèdia .

3. Avaluació

L'avaluació serà continuada al llarg de l'assignatura mitjançant l'elaboració de diferents treballs tant individuals com en grup (per exemple: proves escrites, cerques a Internet, elaboració de presentacions en suport informàtic, elaboració de pàgines web, lectura d'articles, participació en debats telemàtics, anàlisi d'aplicacions educatives, treballs col·laboratius etc.).

4. Fonts d'informació bàsica

Aquesta assignatura funciona amb el recurs de Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals, ...)

Bibliografia recomanada

1) La societat de la Informació i el desenvolupament tecnològic. Implicacions per l' Educació.

Sancho, J. (2000) Diversificar los espacios de enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, nº 290, pp. 54-57.

McClintock, R. (2000) Prácticas pedagógicas emergentes. Cuadernos de Pedagogía, nº 290, pp. 74-77.

Elboj, C. & Pulido, M.A. (2004) Nuevas Tecnologías en el medio rural. Cuadernos de Pedagogía, nº 342, pp. 73-75.

MARQUÈS, Pere (2007). Sociedad, Educación y TIC. En "documentos" de <http://dewey.uab.es/pmarques/>

2) Les aplicacions multimedia a l'àmbit de l' Educació: estructura i tipologies. ..

Alonso, C. (1994) Los recursos informáticos y los recursos de enseñanza y aprendizaje. En Sancho, J.(coord) Para una tecnología educativa.Barcelona: Horsori. pp 143-167

Bosco, A. (2002) Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad, Revista EDUCAR, nº 29.

MARQUÈS, Pere (2007). Informática y Multimedia. En "documentos" de <http://dewey.uab.es/pmarques/>

Santos Urbina Ramírez (1999) [En línea] Informática y Teorías de Aprendizaje http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/08_tic_aplicadas_a_educ.htm

[Consulta:14/02/06]

3) El programari i la seva relació amb les diferents concepcions d'aprenentatge i ensenyament. Avaluació d'aplicacions educatives.

Alonso, C. (1994) Op.Cit.

Bosco, A. (2002) Sobre el Clic y su éxito en la educación escolar. [En línea] <http://www.ciberespinal.org/bits.htm> [Consulta 14/02/06]

Grup F9 (2000) Ocho propuestas didácticas, Cuadernos de Pedagogía, 291, pp. 70-80

MARQUÈS, Pere (2007). Informática y Multimedia. En "documentos" de <http://dewey.uab.es/pmarques/>

4. Eines i entorns educatius a internet.

Martín Herrero, M. & Aguiar Perera, V. (2005) Edublogs, el fenómeno blog intersecta con la educación, Comunicación y Pedagogía, nº 203, pp. 24-28.

Bosco, A. (2004) Sobre los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Quaderns digitals, nº 35, [En línea] <<http://www.quadernsdigitals.net>>

<<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>> [Consulta: 14/02/06]

Dorado, C. (2004) Accions i funcions en estructures de disseny i producció de materials educatius multimèdia en la teleformació. [En línea] http://dewey.uab.es/cdorado/Articulos/acciones_funciones_en_diseno_y_produccion.pdf. [Consulta 14/02/07]

MARQUÈS, Pere (2007). Internet. En "documentos" de <<http://dewey.uab.es/pmarques/>>

5. Disseny i desenvolupament de materials educatius multimèdia

Marquès, P. (2000) Diseño de Páginas web educativas

http://158.49.119.99/crai/personal/evte2/09_disegno_desarrollo.htm [Consulta 2/9/05]

Pequeña guía Dreamweaver Mas, V. <<http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistadigital/dreamw.doc>>

Tutorials sobre diferents eines informàtiques: Navegadors i altres eines telemàtiques /Com fer pàgines web / Windows 98 / Word

6. Bibliografía General

AREA, M. (Coord.) (2001) Educar en la sociedad de la información. Bilbao: Desclée de Brouwer.

SANCHO, J (1994) Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.

CEBRAN DE LA SERNA, M & RÍOS ARIZA, J.M. (2000) Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales. Madrid: Ediciones Pirámide.

AGUADED GÓMEZ, J. & CABERO ALMENARA, J. (2002) Educar en red. Màlaga: Ediciones Aljibe.

AUTORES VARIOS (2005) Enciclopedia de Tecnología Educativa [En línea]

<<http://158.49.119.99/crai/personal/evte.htm>>

Monogràfic Nuevos entornos de enseñanza, Cuadernos de Pedagogía, nº 290, abril, 2000.

Monogràfic El cambio en la escuela, Cuadernos de Pedagogía, nº 319, diciembre, 2002.

Monogràfic Otra Educación. Otras escuelas, Cuadernos de Pedagogía, nº 341, diciembre, 2004.

Comunicación y Pedagogía, Especial Internet. Webs de interés educativo, nº 164, 2000.

Comunicación y Pedagogía, Especial. Aplicaciones de las plataformas de teleformación., nº 203, 2005.

Revista Bits Espiral [En línea] <<http://www.ciberespiral.org/bits.htm>> [Consulta 2/9/05]

Revista Quaderns Digitals [En línea] <http://www.quadernsdigitals.net/>

<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList> [Consulta 2/9/05]

Introducció a la Didàctica

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Reflexionar sobre les relacions entre activitat educativa i acció didàctica
- Comprendre la didàctica i els seus components i la relació entre ensenyament i aprenentatge en el marc de la pràctica educativa.
- Conèixer les etapes educació infantil, educació primària i dels aspectes més rellevants dels currículums actuals d'ambdues etapes.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Bloc 1: L'activitat educativa i la didàctica.

- L'activitat educativa en la societat actual.
- Conceptualització de la didàctica i components de l'acte didàctic.

Bloc 2: La teoria curricular.

- Didàctica i currículum. Principals aportacions dels dos corrents.
- Estructura curricular del sistema educatiu.
- Bases i fonaments de currículum.

Bloc 3 : L'etapa d'educació infantil, l'etapa d'educació primària i els seus currículums.

- Principals característiques i justificació de cada etapa.
- El cicle educatiu, concepte i funcionalitat curricular.
- Elements fonamentadors dels dissenys curriculars d'educació infantil i educació primària.
- Anàlisi didàctica del currículum vigent.

3. Avaluació

A continuació presenten les diverses activitats d'avaluació que proposem en cada bloc de continguts i el valor de cada una d'elles sobre la nota final.

- L'activitat educativa i la didàctica i La teoria curricular. (40%)
 - . Avaluació inicial dels conceptes bàsics en grup
 - . Carpeta d'aprenentatge o Portfolio en grup (4 persones). En finalitzar cada bloc de continguts es fa una síntesi del bloc a nivell individual,
 - . Autoavaluació final (en grup a partir d'una pauta, s'inclou en la carpeta d'aprenentatge)
- L'etapa d'Educació Infantil, l'Etapa d'Educació Primària i els seus currículums (30%)
 - . Treball teòric-pràctic (a nivell grupal)
 - . Exposició oral del treball teòric-pràctic. (coavaluació a partir d'una pauta)
- Exercici individual (síntesi del contingut teòric i pràctic de l'assignatura). (30%)

4. Fonts d'informació bàsica

L'assignatura es desenvolupa al voltant de tres eixos.

En el primer, ens endinsem en la reflexió sobre les relacions entre activitat educativa i acció didàctica en el marc escolar, donant èmfasi a la complexitat que implica el fet educatiu des de la seva globalitat.

El segon eix, treballa la comprensió de dues corrents en la relació d'ensenyament – aprenentatge: la didàctica i els seus components, la teoria curricular i els seus fonaments. A partir d'aquesta aproximació busquem les seves implicacions en la pràctica educativa a l'aula.

Un tercer eix, centrat en el coneixement de les etapes educació infantil, educació primària i dels aspectes més rellevants dels currículums actuals d'ambdues etapes.

Els tres eixos estan articulats entorn a una vessant teòrica i pràctica. L'experiència del pràcticum I ens serveix d'observatori per entendre la fonamentació teòrica de l'assignatura. La interrelació entre l'anàlisi teòrica i pràctica ajudarà a desenvolupar en els futurs mestres, actituds reflexives en les seves pràctiques.

Aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, ...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals,...)

Bibliografia recomanada

AAVV. (2000). Pedagogia del siglo XXI. Cis-Praxis.Barcelona

ANGULO, J.F. i BLANCO, N. (Coord.) (1994) Teoría y desarrollo del curriculum, Aljibe, Malaga

ANTUNEZ, S. ET AL. (1992): Del Proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona: Grao.

DARDER, P. (1991), El grup-classe, EUMO. Vic.

DEAN, J. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria. Paidós.Barcelona.

DELORS, J, (coord.) (1996) Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació pel segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

DELVAL, J. (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Morata. Madrid.

FERRANDEZ, A; TEJADA, J; PONT, E. i JURADO. P (1996). Didáctica. Universitat Oberta de Catalunya.

FRABNONNI, F.(2001). La pedagogia y la didáctica. Proa. Madrid.

GALLEGO, J.L. (1994). Educación Infantil. Aljibe.Málaga.

GARCIA FERNÁNDEZ, (Coord) (1999). La Educación Infantil: investigación y desarrollo del curriculum. Servicio de publicaciones. Universidad de Córdoba. Córdoba.

GIMENO SACRISTAN, J. i PEREZ GOMEZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid

GIMENO, J. (2001) Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía, Morata, Madrid.

HERNÁNDEZ, F., i VENTURA, M. (1992). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Graó/ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Ley de Ordenación de la Calidad Educativa (LOCE).

LOUGHLIN, C.E i SUINA, J.H. (1990). El ambiente de aprendizaje. Madrid.Morata

MEDINA, A i SALVADOR MATA, F.(2002). Didáctica general. Prentice Hall. Madrid.

RODRIGUEZ ROJO, M. (Coord). (2002). Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Biblioteca Nueva. Madrid

SANTOS GUERRA, MA. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Aljibe, Málaga.

TANN, C.S. (1990). (1990). Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria. Morata.Madrid.

TEJADA, J. (2005) Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Barcelona: Editorial Davinci.

TITONE, R.: (1979) Metodología didáctica. Madrid: Rialp.

TORRE DE LA, S. (1993) Didáctica y currículo. Madrid: Dykinson.

TRILLA, J. (Coord.) (2001) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó

ZABALA, A.(1995). La práctica educativa: como enseñar. Graó.Barcelona.

ZABALA, A.(1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Graó. Barcelona

ZABALZA (1987): Áreas, medios y evaluación en la educación infantil. Madrid: Narcea.

Llenguatge Musical I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Desenvolupar el sentit musical i la comprensió interna de la música

Conèixer i dominar amb fluïdesa el llenguatge musical

Assolir precisió rítmica i justesa melòdica

Treballar l'educació de l'oïda, l'afinació i el dictat

Donar criteris d'interpretació musical

Practicar la improvisació i la creació musicals

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1.- Conceptuals

- Pulsació, tempo, ritme i dibuix melòdic
- Figures musicals fins al valor de semicorxera
- Compassos simples i compostos
- Alteracions
- Lligadures i puntets
- Tresets, síncofes i contratemp
- Clau de sol en segona i de fa en quarta
- Intervals majors, menors i justos
- Escales pentatòniques majors i menors
- Tetracords
- Escales diatòniques majors i menors fins a 3 alteracions
- Tonalitat i modalitat
- Formació d'acords tríades en estat fonamental
- Solfeig relatiu i absolut
- Polirítmia i polifonia
- Signes de repetició, d'expressió i d'articulació
- Començaments i finals
- Frase, semifrase i motiu

2.- Procedimentals

Imitació

- de cèl·lules rítmiques i melòdiques
- de frases rítmiques i melòdiques

Interpretació

- Afinació dels intervals majors, menors i justos
- Lectura rítmica i melòdica
- Dinàmica i fraseig
- Gust musical
- Respiracions
- Punts culminants i de repòs

Reconeixement i audició interior

- Reconeixement d'interval majors, menors i justos
- Reconeixement de la tonalitat
- Reconeixement d'acords majors i menors
- Dictat rítmic i melòdic

Memorització

- De fragments musicals rítmics i melòdics
- D'estructures formals

Creació

- Improvisació de ritmes i melodies amb estructures diverses
- Improvisació de melodies amb sentit tonal
- Composició de ritmes i melodies amb estructures diverses
- Composició de melodies amb sentit tonal

Anàlisi

Fraseològica

Rítmica

Melòdica

Harmònica

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en els següents punts:

Avaluació continuada de la pràctica a l'aula

Proves orals d'improvisació rítmica i melòdica i de lectures estudiades

Proves escrites de dictat i d'anàlisi musical

4. Fonts d'informació bàsica

Les classes es realitzaran bàsicament a nivell pràctic i sensorial.

Els procediments bàsics sobre els quals es desenvoluparan les activitats a l'aula seran: la imitació, el reconeixement auditiu, la lectura, el dictat i la improvisació.

El treball de coneixement teòric serà una conseqüència de la pràctica diària.

S'alternarà el treball individual i el treball en grup

Aquesta matèria parteix d'un nivell previ de llenguatge musical que compregui, com a mínim, la lectura fluïda amb els elements que figuren en el programa de grau elemental d'escoles de música (LOGSE)

L'estudiant tindrà un Espai Virtual d'Educació Musical (EVEM) on hi trobarà els dossiers de lectura del repertori musical, activitats a realitzar durant el curs, materials de suport a l'educació auditiva, etc... i altres adossiers de repertori musical

Bibliografia recomanada

CANDÉ, R. 1967 Diccionari de la música. Barcelona: Edicions 62

MAIDEU, J. 1988 Assaig. Vic: EUMO Editorial

MESTRES I QUADRENY, J. i ARAMON I STEIN, N. 1983 Vocabulari català de música. Barcelona: Editorial Millà

MICHELS, U. 1985 Atlas de música, 1 (1a edició 1982). Madrid: Alianza

SEGARRA, I. 1983/1984/1986 El meu llibre de música, tercer/quart/cinquè graus. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat

ZAMACOIS, J. 1986 Teoría de la música, libros I/II. Barcelona: Labor

Teoria i Història de les Institucions Educatives

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Descripció

L'assignatura té un caràcter altament professionalitzador puix que pretén acostar els estudiants a la reflexió del fet educatiu com a fet social, introduir-los al pensament pedagògic i a l'anàlisi dels contextos en què es desenvolupa l'acció del mestre tot considerant llurs antecedents. En aquest sentit, té un caràcter introductoriu puix que no hi ha matèries en la formació de secundària (tret de les alumnes que poden provenir dels mòduls de formació) que s'ocupin de l'àmbit de l'educació. La connexió d'aquesta assignatura amb d'altres de la mateixa titulació és molt considerable perquè hi ha una

relació natural amb tot allò que té a veure amb l'àmbit de l'organització escolar i de la didàctica i dels processos d'ensenyament i aprenentatge tot fent referència, com és pertinent, als antecedents històrics de l'educació en el nostre país. Per això la pertinença de la seva ubicació en el curs de primer i, molt especialment, la vinculació que s'estableix amb el Pràcticum I, que també és una assignatura troncal la tutoria de la qual és realitzada pel mateix professor/a. La vinculació entre ambdues assignatures es correspon a la relació necessària entre la teoria i la pràctica en el món de l'educació. Així, els continguts tractats durant el primer semestre constitueixen els àmbits de reflexió i de referència que s'hauran de tractar durant el segon semestre a partir de l'estada dels estudiants a les escoles en el seu període de Pràcticum.

Objectius generals:

Assolir coneixença professional de l'ofici de mestre, tenir referents per a la pràctica professional, i capacitat per identificar i diferenciar els grans períodes històrics de l'educació escolar. Comprendre la tasca professional del mestre en una societat en canvi

Objectiu específic:

Conèixer la diversitat escolar i la dimensió social i política del fet educatiu. Identificar els components del sistema d'ensenyança espanyol i català. Conèixer els referents de la comprensivitat i de la renovació pedagògica.

Objectiu transversal:

Millorar la capacitat expositiva oral i escrita. Prendre responsabilitats i determinacions en la formació inicial. Augmentar les capacitats de treball en equip.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. L'educació com a fet social.

- a) Aproximació al concepte d'educació.
- b) Àmbits i institucions educatives.

2. El sistema educatiu espanyol.

- a) L'Educació escolar i el Sistema Educatiu: Antecedents i procés històric.
- b) Condicionaments: Marcs legals, polítics i marcs socials.

3. L'actualitat educativa a Espanya i a Catalunya.

- a) Els fonaments de l'educació democràtica
- b) La regulació del dret a l'educació.
- c) El sistema educatiu espanyol.
- d) La Generalitat i l'Administració Educativa a Catalunya.

4. El centre educatiu.

- a) Plantejaments institucionals.
- b) L'Entorn Social
- c) Organització de centres i òrgans de gestió.
- c) El centre educatiu i les institucions pròximes.

5. Fer de mestre.

- a) Models i trajectòria.
- b) Funció i mediació.

3. Avaluació

Es tindrà en compte l'assistència i participació a l'aula, les activitats i treballs individuals i en grup que es proposin així com tot el procés d'avaluació continuada. També es realitzarà algun exercici individual d'avaluació al llarg del període lectiu.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà dossiers de lectures obligatòries i de materials de treball. A més, es podrà utilitzar el suport del Campus Virtual.

Bibliografia recomanada

- AADD. Catalunya, Europa. Una mirada pedagògica. Eumo. Vic, 1987.
AADD, Pedagogias del Siglo XX; Praxis, Barcelona
CELA, J. i PALOU, J. Va de mestres. Carta als mestres que comencen. Rosa Sensat. Barcelona, 2004.
DARDER, P. i altres. Aproximació al fet educatiu. UAB. 1987.
DECROLY, O. La funció de la globalització i altres escrits. EUMO. Vic, 1987.
DELVAL, J. Los fines de la educación. Siglo XXI. Madrid, 1990.
DOMENECH, J. i S. ARÀNEGA L'educació primària; Graó-Barcelona, 2001
ESCAMILLA, A i altres; La LOE: perspectiva pedagògica e històrica; Graó-Barcelona, 2006
FREINET, C. Per una escola del poble. EUMO. Vic, 1990.
GARCIA GRACIA, M "El sistema de enseñanza como construcción histórica y social" a FERNANDEZ
PALOMARES, (Coord) Sociología de la Educación. Ed. Pearson, Prentice Hall, Madrid, 2003
IGLESIAS, A. Maestros de la República, Esfera de los Libros, Madrid, 2006
MASANES C. Estimad Mestre, Ed. Ara Llibres, Barcelona, 2007.
MEIRIEU, Ph. Referents per a un món sense referents. Rosa Sensat, Barcelona, 2004.
MONTESSORI, M. La descoberta de l'infant. EUMO. Vic, 1984.
NEILL, A. S. Summerhill. EUMO. Vic, 1988.
PERRENAUD, Ph Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Ed. Graó. Barcelona, 2004
PORTELL, R., MARQUÈS, S Els mestres de la República. Ed Ara llibres. 2006
PUELLES, M. Educación e ideología en la España contemporánea. Labor. Madrid, 1991
ROGERS, C. i altres. La persona como centro. Herder. Barcelona, 1981.

Revistes especialitzades de referència:

Cuadernos de Pedagogía

Infància

Guix

Perspectiva Escolar

Adreces electròniques bàsiques de consulta:

[www:gencat.net.edu](http://www.gencat.net.edu)

www.mec.es

www.diba.cat

www.mrp.org

www.rosasensat.org

Llengua Anglesa amb Finalitats Específiques

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Els objectius generals de l'assignatura són:

- Adquirir un seguit de coneixements lingüístics en anglès necessaris per dur a terme la tasca professional en el món educatiu
- Utilitzar aquests coneixements per desenvolupar habilitats comunicatives en anglès tant en la interacció oral com en l'escripta, de manera que a final d'aquest curs l'alumne haurà de ser capaç de:

1. Entendre i usar adequadament fórmules d'interacció social
2. Mantenir converses breus i senzilles
3. Utilitzar l'anglès com a llengua vehicular a classe
4. Descriure assignatures, plans d'estudis, etc.
5. Comprendre textos en matèria d'educació
6. Entendre i redactar textos breus relacionats amb la diplomatura
7. Entendre textos llargs amb llenguatge específic del camp
8. Resumir la informació procedent de textos escrits
9. Llegir i escriure textos per a sol·licitar informació (en matèria universitària, etc.) i comunicar-se amb professionals de l'educació d'altres països.

- Desenvolupar estratègies per a continuar aprenent de manera autònoma fora de l'aula.
- Cercar informació de diverses fonts per a l'aprenentatge de llengües (diccionaris, gramàtiques, llibres de text o d'exercicis, TIC, etc.) per conèixer la seva aplicació en l'àmbit educatiu.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Per la mateixa naturalesa del que és aprendre una llengua, on totes les destreses i habilitats estan en contínua interrelació, els continguts enumerats a continuació es treballen de manera interconnectada. Els continguts lingüístics els subdividim a continuació en funcions lingüístiques, continguts gramaticals i continguts de caire lèxic:

Funcions lingüístiques

Els aspectes enumerats a continuació contenen funcions lingüístiques de caire general i també específiques dins el camp de l'educació.

Descriure diferents sistemes educatius.

Descriure una escola, un tipus d'alumnat, una feina.

Oferir i sol·licitar informació.

Fer suggeriments i oferir consells als estudiants.

Comparar escoles, sistemes educatius.

Expressar obligació i manca d'obligació.

Demandar i donar permís.

Fer hipòtesis senzilles.

Informar-se, parlar i escriure sobre fets passats, presents i futurs vinculats amb el món de l'educació.

Continguts gramaticals

L'alumne ha de ser capaç de reconèixer i utilitzar de forma adequada a cada situació comunicativa els punts gramaticals següents:

Els diferents temps verbals (formes presents, passades i futures), també en forma interrogativa i negativa.

Estructures d'obligació i permís (allowed to, have to, don't have to).

Formes comparatives i superlatives.

Verbs modals (should, ought to, must, might, can, etc.).

Preposicions de lloc, de temps i de moviment.

Conjuncions simples (although, instead of, in case, so that).

Continguts lèxics

Els continguts lèxics s'emmarquen, bàsicament, dins els següents camps: assignatures, programes, professorat, alumnat, problemàtica escolar, situacions a l'aula, aprenentatge, realitats educatives en diferents països.

3. Avaluació

L'alumne s'avalua mitjançant un examen final, que suposa el 50% de la nota global. L'avaluació contínua suposa l'altre 50% i es basa en el treball fet dins un grup amb una presentació –oral i escrita- final. Per poder fer mitjana, l'alumne necessita obtenir però un mínim de 4 sobre 10 en l'examen final.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier de lectures obligatòries i exercicis.

A més, el professor assignarà la lectura de diversos textos i la realització d'exercicis per tal d'ajudar l'alumne a desenvolupar els seus coneixements lingüístics. Aquests poden incloure exercicis de lèxic i gramàtica, de comprensió auditiva, etc., en format paper i electrònic.

També, el professor indica durant el curs uns materials d'aprenentatge multimèdia en xarxa i altres llocs web de referència.

Bibliografia recomanada

- Diccionari bilingüe.
- Murphy, Raymond. 'English Grammar in Use with Answers'. Cambridge University Press (C.U.P.).
- McCarthy, M. & O'Dell, F. 'English Vocabulary in Use: Upper-intermediate Second edition'. C.U.P.

Llengua Francesa amb Finalitats Específiques

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Els objectius generals de l'assignatura es poden resumir en aquests:

- Comprendre textos en matèria d'Educació Primària en llengua francesa.
- Adquirir destreses i desenvolupar estratègies per a la comprensió escrita de la llengua francesa, i prendre consciència dels diferents elements que participen en el desenvolupament de la competència lectora d'una llengua estrangera.
- Adquirir un nivell elemental de llengua francesa.
- Coneixer pàgines web en francès de l'àmbit de l'educació.
- Desenvolupar estratègies per a sintetitzar informacions diverses en un tot coherent.
- Desenvolupar els hàbits i habilitats propis del treball en equip.
- Desenvolupar estratègies per a continuar aprenent de manera autònoma fora de l'aula.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Atès que aquesta assignatura és de caire pràctic, els continguts enumerats a continuació es treballaran de manera interconnectada a mesura que es vagin llegint els textos i sorgeixin les diferents problemàtiques.

Els continguts lingüístics, tant els gramaticals com els lèxics, es treballaran a partir de les lectures.

1. La intercomprensió de llengües romàniques. El projecte "Itineraris romànics" de la Unió Llatina.

2. El procés de lectura : competències necessàries per entendre un text escrit i components bàsics d'una situació d'escrit.

3. L'enfocament global de textos escrits i l'enfocament interactiu.

4. Lectura i comprensió de textos curts : textos de la vida quotidiana, textos mediàtics, textos epistolars...

a) Organització dels diferents tipus d'escrits i maneres d'entrar en el text.

b) Estratègies per abordar els textos curts .

c) Models sintàctics i semàntics de la llengua francesa de nivell elemental.

5. Gestió de la informació: selecció d'un dels minidossiers penjats a la pàgina web momes.net, escrita en francès. Lectura i comprensió del minidossier. Presentació a classe del minidossier en català. Treball en equip.

6. Lectura i comprensió de documents professionals llargs: articles sobre el món de l'educació, resums d'experiències a l'aula...

a) Estratègies per abordar textos llargs.

b) Les pràctiques de "repérage"

c) Models sintàctics i semàntics de la llengua francesa de nivell elemental.

d) Lèxic específic del món de l'educació.

3. Avaluació

Per aprovar l'assignatura caldrà realitzar i superar les tasques següents :

1. En acabar la lectura del Dossier 1 de textos curts, l'estudiant haurà de lliurar el « Dossier 2 : textos i activitats a entregar », amb les tasques fetes i les fitxes de lectura corresponents a cada text. La nota obtinguda en aquesta activitat comptarà un 30% de la nota final.

2. Presentació oral en grup d'un minidossier de la pàgina web escrita en francès www.momes.net. Cada grup de treball disposarà de 20 minuts per fer una presentació en català del minidossier elegit. L'exposició oral a classe es durà a terme amb el suport d'un document en powerpoint elaborat pel grup. Els estudiants tindran a la seva disposició l'ordinador de l'aula, el canó i el retroprojector. L'avaluació d'aquesta activitat serà una avaluació conjunta estudiants-professor. En acabar cada sessió, els estudiants lliuraran les fitxes d'observació i avaluació de les exposicions que han presenciats aquell dia. De les valoracions dels companys i del professor s'obté la nota de cada grup. Aquesta nota comptarà un 30% de la nota final.

3. En acabar la lectura del Dossier 3 de textos llargs, l'estudiant haurà de fer un treball de comprensió lectora detallada sobre un text de l'àmbit de l'educació. També haurà de

presentar una reflexió personal sobre el seu procés d'aprenentatge . La nota obtinguda en aquesta activitat comptarà un 40% de la nota final.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà dos dossiers de lectures obligatòries (dossier 1 de textos curts, dossier 3 de textos llargs sobre educació i experiències)

A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals, així com pàgines web en francès del món de l'educació ordenades per temes, i per l'aprenentatge de la llengua francesa en autonomia.

Bibliografia recomanada

- Moirand, S. (1979) Situations d'écrit. Paris. Clé International.
- Cicurel, F. (1991) Lectures interactives. Paris. Col. Autoformation. Hachette.
- Moirand, S. (1990) Une grammaire des textes et des dialogues. Col. autoformation. hachette.
- Vigner, G. (1979) Lire: du texte au sens. Paris. Clé International.
- Cassany,D., Luna,M. i Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Barcelona, Graó.

Gramàtiques de consulta

- De Salins, G-D. (1996) : Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Didier-Hatier.
- Callamand, M. (1987) : La grammaire vivante du français. Larousse
- Poisson-Quinton, S; et alii . (2002): Grammaire expliquée du français. Paris. Clé International.

Diccionaris

- Le Petit Robert1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.
- Larousse. Dictionnaire Français-Espagnol/ Espagnol-Francés. Paris. Ed. Larousse.
- Larousse. Dictionnaire Français-Catalan/ Català-Francès. Paris. Ed. Larousse.
- Diccionari Català-Francès / Francès-Català. Enciclopèdia Catalana. Barcelona

Pàgines web

www.momes.net

www.unilat.org

www.tv5.org

Educació de la Veu i Foniatria Aplicada I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Ser conscients de la importància de la veu com a eina de comunicació en la professió de mestre.
- Aconseguir una actitud corporal adequada per a una bona fonació.
- Conèixer i experimentar diferents recursos corporals i vocals per tal de mantenir una veu sana.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Bloc 1: Aspectes teòrics

- Tema 1: Fonaments anatòmics i fisiològics de la veu
- Tema 2: Qualitats acústiques de la veu
- Tema 3: La veu com a eina de comunicació en la pràctica docent
- Tema 4: Salut vocal

Bloc 2: Models pràctics

- Tema 1: Emissió vocal
Consciència de la pròpia emissió vocal.
Ús de diferents imatges per emetre i projectar la veu de forma eficient
- Tema 2: Entrenament corporal
Consciència de l'actitud corporal
Localització de punts de referència corporals
- Tema 3: Consciència i control respiratori
Observació i consciència de la pròpia respiració
Control expiratori

Bloc 3: Aplicació

- Tema 1: Emissió vocal
Experimentar i fer servir diferents recursos de projecció vocal
- Tema 2: Entrenament corporal
Fer servir l'actitud corporal per a facilitar una emissió eficient i sana de la veu

Bloc 4: Reflexió i teorització

- Tema 1: Emissió vocal
Anàlisi i valoració de la veu com a eina de comunicació del mestre
Reflexió sobre la interrelació existent entre el cos, la respiració i la veu

3. Avaluació

- 1- Avaluació continuada a través del treball realitzat a classe i a través de la plataforma Moodle.
- 2- Test sobre els continguts teòrics
- 3- Treball en grup
- 3- Entrevista on els alumnes mostres els aspectes pràctics que han après durant el curs

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un llibre de lectura obligatòria . A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs d'una plataforma Moodle (tipus Campus Virtual). En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,..) que els ajudaran a confeccionar els treballs individuals,...)

Bibliografia recomanada

- BORRAGÁN, A. (1999): El juego vocal para prevenir problemas de voz. Málaga: Aljibe
- BUSTOS, I. (2003): La voz. LA técnica y la expresión.. Barcelona: Paidotribo.
- CALAI-S-GERMAIN, B. (1999): "El cuerpo y la voz: el movimiento desde el punto de vista de la anatomía". ADE Teatro, núm. 74 (enero-marzo): 109-118.
- GASSULL, C; GODALL, P.; MARTORELL, M. (2004): La Veu. Orientacions pràctiques. Barcelona: Abadia de Montserrat
- Médecine des Arts (2003): N° 45 - Septembre 2003 (número especial sobre la veu)
- CENTER OF VOICE DISORDERS (1): <http://www.med.miami.edu/otolaryngology/ssinus.html>
- CENTRE ORL ONLINE: <http://www.centreorl.net>

CENTRE ROY HART: <http://www-elec.enst.fr/~dufourd/RoyHart/RHfrançais.htm>
MÉDECINE DES ARTS: <http://www.arts-medicine.com>
VOICE FOUNDATION: <http://www.voicefoundation.org>
REVISTA DE LO CORPORAL: <http://www.delcuerpo.com/>

L'Audició Musical i la seva Didàctica I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Desvetllar i desenvolupar l'hàbit d'escoltar.

Educar el gust i formar criteris de valoració estètica a partir de l'audició musical

Iniciar en l'anàlisi d'obres musicals i en el coneixement dels elements que integren l'audició.

Iniciar en l'estudi de la forma i el gènere

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Els elements materials de la música. Melodia, Ritme, Harmonia, Timbre

Instrumentos i agrupacions instrumentals: instruments idiòfons, membranòfons, cordàfons, aeròfons, electròfons.

L'orquestra simfònica. Agrupacions instrumentals (orq. de corda, quartet de corda, quintet de vent, altres).

Les agrupacions musicals i els instruments del segle XX.

Conceptes estructurals en l'obra musical: la repetició, imitació, variació, simetria i contrast temàtic.

Estudi i reconeixement de les formes més habituals (minuet, sonata, fuga, lied)

Els gèneres i els autors més representatius dels diversos estils musicals existents al llarg de la Història de la música

3. Avaluació

Per a l'avaluació d'aquesta assignatura es tindrà en compte:

Els coneixements teòrics en relació als conceptes apresos

La capacitat d'anàlisi i identificació de timbres, formes i gèneres musicals a partir de l'audició musical.

L'actitud i el desenvolupament del sentit crític i construcció d'arguments en relació a la selecció de música per a una audició escolar

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier d'estudi que trobarà en el Campus Virtual.

A classe es donaran les dades necessàries de totes les audicions musicals que s'escoltin per poder fer un treball personal d'anàlisi i observació

Bibliografia recomanada

Artigues; Barjau; Bonal - 51 Audicions. Edit. Teide. Barcelona.

Cande, R.- Overture pour une discothèque. Edit. du Seuil. París

Corneloup, M.- L'orquestra i els seus instruments. Edit. Gili. Barcelona

Donnington, R.- Los instrumentos de Música. Alianza Editorial. Madrid

Dufourv, N.- La música, los hombres, los instrumentos, las obras.

Gili, R.- El Jazz. Edit. Nova Terra. Barcelona.

Gimenez, Ma. T.- La Música a l'Escola / Audicions per a 1a. i 2a. Etapa. Edit. Rosa Sensat / Edit. 62. Barcelona.

Halfter; Lopez de Osaba; Marco - Música y Cultura. Edit. Luís Vives. Zaragoza.

Rualt; Blin - Commentaires d'oeuvres musicales. Edit. Librairie Armand Clén. París.
Michels, U; Mamés, L- Atlas de música 1 y 2 - Alianza Atlas- Alianza Editorial. Madrid
Rapin, J.J- A la decouverte de la musique 1- 2 - Editions Payot- Lausanne
Palacios.F- Escuchar- 20 reflexiones sobre música y educación musical- Fundación
Orquesta Filarmónica de Gran Canaria Ediciones. Las Palmas de Gran Canaria

Llengua Castellana

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Els objectius generals de l'assignatura es poden resumir en els següents:

- Situar les varietats de la llengua castellana en relació als factors interns i externs que les determinen.
- Aprofundir en el coneixement de l'origen i de l'estructura del lèxic del castellà, i reconèixer les condicions pragmàtiques de l'ús del lèxic.
- Conèixer la situació de l'ensenyament del castellà en el context educatiu català.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Els continguts s'estructuren de la següent manera:

- 1.- Parlar i escriure: factors socioculturals i cognitius.
- 2.- Variació i varietat en la llengua castellana
 - 2.1.- Estructura fonètica i canvi lingüístic.
 - 2.2.- L'estàndard i la normativa.
 - 2.3.- Les varietats del castellà parlat a Catalunya.
- 3.- El lèxic i l'ús lingüístic.
 - 3.1.- Lèxic i cultura.
 - 3.2.- Les unitats lèxiques.
 - 3.3.- Els diccionaris.

3. Avaluació

Per aprovar l'assignatura caldrà realitzar i superar les tasques següents:

- 1.- Un treball que tracti sobre un aspecte central del curs (una lectura, comparació de diccionaris, etc. (30% de la qualificació).
- 2.- Activitats periòdiques realitzades a l'aula (35% de la qualificació).
- 3.- Un examen on s'avaluaran els continguts de l'assignatura (35% de la qualificació).

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant disposarà d'un dossier de l'assignatura que conté els textos fonamentals de lectura obligatòria i de treball a l'aula.

A més, l'assignatura pot utilitzar com a recurs el Campus Virtual, on els estudiants trobaran altres materials, Així com totes les informacions del dia a dia de l'assignatura.

Bibliografia recomanada

Les referències que es proporcionen tenen caràcter general. Al llarg del curs es complementarà amb d'altres bibliografies específiques per temes, i en funció de les necessitats de cada estudiant o dels grups de treball.

Alcina, J.; Blecua, J. M. (1973), *Gramática del español*, Barcelona, Ariel.

Cassany, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

Gómez Torrego, L. (1995), *Manual del español correcto*, Madrid, Arco-Libros

Montolío, E. et al. (2000), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel.

RAE (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.

Reyes, G. (1998), *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Madrid, Arco-Libros.

Diccionaris:

Maldonado, C. (dir.) (2004), *Clave. Diccionario de la lengua española*, Madrid, SM

RAE (2001), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

RAE (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.

RAE (2005), *Diccionario del estudiante*, Madrid, Santillana.

RAE (2006), *Diccionario Esencial de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Seco, M. et al. (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.

Referències electròniques:

-www.rae.es

-<http://cvc.cervantes.es>

-<http://lenguayliteratura.org>

-www.efe.es/esurgente/lenguaes

Matemàtiques I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Aquesta assignatura pretén mostrar el sentit i la utilitat de les matemàtiques, i del seu paper en l'ensenyament obligatori, a través de la resolució de problemes, tractant de potenciar la intuïció de l'alumnat, d'evitar la manipulació sense sentit i de mostrar la utilitat de les matemàtiques com a ciència que permet resoldre problemes quotidians i d'altres ciències.

Es tracta d'un curs eminentment instrumental en el qual, a partir de la reflexió sobre conceptes fonamentals de la matemàtica elemental (nombre natural i racional, principis de geometria elemental, mesura i proporcionalitat) i la seva utilització en la resolució de problemes, es pretén proveir l'alumne de les eines matemàtiques bàsiques i al mateix temps possibilitar una reflexió sobre el paper de la resolució de problemes en l'activitat matemàtica, així com l'adquisició de sentit crític davant de l'ensenyament d'aquesta matèria.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

- Introducció a les matemàtiques des de la resolució de problemes

A mode d'introducció, a partir de problemes de temàtica diversa i de la lectura d'articles, s'analitzarà el paper dels problemes en l'activitat matemàtica, en què consisteix aquesta activitat i quines són les principals característiques del raonament matemàtic.

- Nombres naturals i divisibilitat. Fases en la resolució d'un problema.

A partir de la realització de problemes es treballaran els conceptes de nombre natural i la seva representació, les operacions elementals i les relacions de divisibilitat. Al mateix temps, s'analitzaran les dificultats en la resolució dels problemes d'acord amb les fases de resolució dels mateixos proposades per G. Polya.

- Geometria plana i mesura. Experimentar, relacionar, conjecturar i demostrar.

Prenent com a base problemes de geometria elemental (triangles, quadrilàters i polígons) es treballarà el concepte de forma plana i les propietats elementals relacionades amb la construcció de polígons. Així mateix s'introduirà el concepte de mesura i s'utilitzaran els problemes geomètrics per distingir els processos de conjecturar i de demostrar.

- Nombres racionals i proporcionalitat. Representació, inducció i generalització.

El concepte de nombre racional i les seves representacions (fraccions, decimals, percentatges) es treballaran a partir de problemes contextualitzats. Així mateix s'analitzaran problemes de generalització.

- Aplicació de les matemàtiques a l'estudi de problemes científics.

Encara que en els blocs anteriors ja hauran sorgit situacions d'aplicació, en aquest darrer bloc, a mode de síntesi, es treballaran i analitzaran problemes d'aplicació proposats a l'assignatura de conceptes bàsics de ciències.

3. Avaluació

Per a l'avaluació de l'assignatura es tindran en compte: a) les pràctiques individuals i en petit grup, que caldrà lliurar periòdicament; el dossier portafoli del curs amb la resolució comentada dels problemes proposats; i c) la realització d'una prova final individual de resolució de problemes.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier on hi haurà un llistat de problemes, articles, textos sobre resolució de problemes i guions que l'ajudaran a realitzar els treballs individuals i de grup i constituïran la base pel desenvolupament de l'assignatura. A més es podrà disposar d'un repositori interactiu de l'assignatura en les webs:

<http://antalya.uab.es/edumat/mates1/inici.htm>

<http://antalya.uab.es/edumat/mates/matriu1.htm>

<http://antalya.uab.es/edumat/mates/matriu1.htm>

Bibliografia recomanada

ALEKSANDROV, A.D. i altres (1973). La matemàtica: su contenido, métodos y significado Vol 1. Madrid. Alianza.

CASTELNUOVO, E. (1981) La geometria. Barcelona. Ketres.

COURANT, R.-ROBBINS, H. (1955) ¿Qué es la matemática?. Madrid. Aguilar.

DEULOFEU, J. (2001) Una recreación matemática: historias, juegos y problemas. Barcelona. Planeta

FISHER, R. -VINCE, A. (1988) Investigando las Matemáticas. Madrid. Akal.

GARDNER, M. (1983) ¡Ajá!. Barcelona. Labor.

MASON, J.-BURTON, L.-STACEY, K. (1988) Pensar matemáticamente. Barcelona. Labor-MEC.

POLYA, G. (1982) Cómo plantear y resolver problemas. México. Trillas.

TOEPLITZ, O.-RADEMACHER, H. (1970) Números y figuras. Madrid. Alianza.

Temes Bàsics de Ciències

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Proporcionar bases de reforç a la cultura científica dels alumnes, afavorint la consolidació de nocions científiques bàsiques, tot desenvolupant pràctiques concrets que permeten exercitar les metodologies d'observació científica

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Dins d'orientacions diverses en el camp de les ciències experimentals es preten:

a) Exercitar en l'observació i classificació

b) Experimentació i deducció de lleis

c) Estudi de processos i la seva modelització

d) Relació del coneixement científic i l'impacte tècnic i social

e) Exercici de treballs de recerca

3. Avaluació

L'avaluació es fa a partir de les propostes fetes a classe, la comunicació de coneixements, la pràctica setmanal de laboratori i camp i la realització de treballs individuals i de grup

4. Fonts d'informació bàsica

Les fonts d'informació són múltiples, tant les bibliogràfiques, com els dossiers de les pràctiques i els recursos en el món virtual. En cada cas es precisen aquestes fonts de cara a la realització de les experiències i treballs proposats a cada grup.

Bibliografia recomanada

Essers vivents :

- Història Natural dels Països Catalans . Enciclopèdia Catalana
- L'observació dels vivents. Nogués, R.M. Edit. UAB
- La ciencia en tus manos. García Barrero, P. Espasa Calpe.
- Invitación a la Biología. Curtis y Barnes. Panamericana.

Sistemes terrestres :

- Nueva guía de la ciencia. Ciencias físicas. Asimov. RBA
- Con el cielo en el bolsillo. Averbuj. De la Torre.
- Potencias de diez. Morrison. Labor
- Geografía Universal. El Cosmos. La Terra. Ed. 92
- Diverses adreces electròniques.

Temes Bàsics de Ciències Socials

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

La construcció de la Unió Europea i les grans transformacions socials, originades pel procés accelerat de mundialització de les activitats econòmiques i l'expansió de les noves tecnologies, ha canviat profundament la relació local/global, tot afectant molts aspectes de la vida quotidiana i ha provocat, en els darrers anys, nous fluxes de treballadors procedents d'arreu del món. Ells i elles han transformat els nostres paisatges humans i han proporcionat una més gran diversitat a un continent caracteritzat, històricament, pel plurilingüisme i la diversitat cultural; les nostres ciutats parlen en un gran nombre de llengües, en el paisatge cultural hi tenen cabuda creences diferents i ens hem convertit en una societat d'una gran mobilitat. Tots aquest elements, triats com a exemple de tants altres indicadors dels canvis operats en la societat europea, haurien de ser prioritaris en el moment d'abordar els temes educatius. Europa és un marc indefugible per a l'acció educativa. i planteja reptes, exigeix capacitats que permetin viure, treballar i participar en una societat cada vegada més diversa i requereix coneixements específics.

Els objectius principals de l'assignatura giren a l'entorn del coneixement d'alguns trets bàsics:

Conèixer Europa com a marc ambiental i com a fruit de la història comuna en un territori que ha estat cruïlla de pobles i cultures, els quals li han donat la riquesa i la complexitat actual

Estudiar els trets bàsics de la societat europea actual tot plantejant els canvis produïts en els darrers anys.

Reflexionar sobre diversitat, interculturalitat i ciutadania en el territori europeu

Conèixer els programes educatius de la Unió Europea i en especial, els adreçats a la formació dels futurs ensenyants.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Llegir el mapa: una aproximació al territori.
2. Pobles, cultures i fronteres, un difícil encaix.
3. D'una Europa que emigra a una Europa que rep immigrants.
4. Un procés llarg i complex: la Unió Europea
5. Europa i l' escola. Els programes educatius.

3. Avaluació

L'assignatura preveu la utilització de material molt divers: llibres de text, narrativa infantil, cartografia, documentació gràfica, articles de premsa i reportatges, són els principals materials de treball a les classes. Els estudiants realitzaran alguns exercicis pràctics a l'aula i altres en grups reduïts. L'avaluació serà flexible i continuada. Es podrà basar en treballs individuals i de grup, fets a l'aula o no, així com en un examen o prova final que podrà prendre formes diferents en cada grup.

4. Fonts d'informació bàsica

El Campus Virtual serà eina de suport per al desenvolupament de l'assignatura. En aquest espai de comunicació, els estudiants hi trobaran també els materials de lectura i la documentació per als treballs pràctics.

Atles i Mapes

EURATLAS <http://www.euratlas.com/>

SELLIER, A; SELLIER, J. (1995) Atlas de los pueblos de Europa Central i Atlas de los pueblos de Europa Occidental. Acento. Madrid

<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/IMG/artoff618.jpg>

<http://alabamamaps.ua.edu/contemporarymaps/world/europe/index.html>

<http://geography.about.com/science/geography/library/maps/blreurope.htm>

The Perry-Castañeda Library Map Collection

http://www.lib.utexas.edu/Libs/PCL/Map_collection/europe.html

Excite Maps: <http://maps.excite.com/view/?mapurl=/regions/europe>

Outline Maps <http://www.eduplace.com/ss/ssmaps/index.html>

Base estadística EUROSTAT, <http://www.eurostat.com>

Enllaços Institucionals

Unió Europea (UE): <http://www.europa.eu.int>

Parlament europeu: <http://www.europarl.eu.int>

La UE s'amplia. <http://www.xtec.es/ofinternacional/ue25/index.htm>

Europa i escola

Education, and Training Commission. http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Oficina Europea. Departament d'Ensenyament. <http://www.xtec.es/ofieurop>

Programa COMENIUS:

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius/index.html>

EDUCALIA: http://www.educalia.org/edu2/externs/web_eaventura/euroguia/c/index_c.htm

UNED (1999) Europa: la naturaleza y el hombre.

Mapes d'Europa: <http://alabamamaps.ua.edu/world/europe>

<http://euroinitiative.free.fr/index.htm>

<http://www.circa.europa.eu/irc/dsis/regportraits/info/data/en/index.htm>

EUROPEAN SCHOOLNET <http://www.eun.org/portal/index-en.cfm>

GEOEXPLORER: <http://www.geoexplorer.co.uk>

GEOSOURCE <http://www.library.uu.nl/geosource>

SPARTACUS: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/REVgeography.htm>

EUROGEO : <http://hopelive.hope.ac.uk/international/karld/eurogeo>

GEOGRAPHIC: <http://www.geographic.org>

ATLAPEDIA: <http://www.atlapedia.com/>

WIKIPEDIA: <http://ca.wikipedia.org/wiki/Categoria:Geografia>

Viatjar per Europa <http://europeforvisitors.com/>

Bibliografia recomanada

BERENTSEN, (1999) Europa. Un anàlisi geogràfic. Omega

BOSCH, A. (2003) Europa sense embuts. Ed. Columna. Barcelona

LE GOFF, J. (1999) Europa explicada als joves Ed. Anagrama. Barcelona

NAÏR, S. (2001) La immigració explicada a la meua filla. Plaza & Janès. Barcelona

LOPEZ PALOMEQUE, F (coord). (2000) Geografia de Europa. Ariel

STEINER, G. (2004) La idea d'Europa. Ed. Arcàdia. Barcelona

VILLANUEVA, M. (1999) La Unio Europea. Societat i territori en el procés d'integració. Servei de Publicacions de la UAB.

NAÏR, S. (2001) La immigració explicada a la meua filla. Plaza & Janès. Barcelona

VILLANUEVA, M. (1999) La Unio Europea. Societat i territori en el procés d'integració.

Viatjar per Europa <http://europeforvisitors.com/>

Textos Literaris Catalans

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Formació lectora: desenvolupar la capacitat de comprensió i interpretació dels textos literaris.

Formació literària: conèixer diferents models o manifestacions dels gèneres literaris de la tradició catalana.

Formació didàctica: conèixer i practicar estratègies didàctiques per a l'ensenyament i la lectura de la literatura a l'escola.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Els continguts de l'assignatura s'estructuren en dos blocs:

Bloc teòric: conceptes bàsics del text literari i de la tradició literària catalana.

Bloc pràctic: lectura i anàlisi d'un conjunt de textos literaris.

3. Avaluació

L'avaluació consta d'un treball (individual o en grup) sobre un text literari i d'un exercici individual al final del quadrimestre.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un recull de textos literaris de diversos autors. A més comptarà amb el recurs del Campus Virtual en el qual els estudiants podran trobar materials diversos que els ajudaran a confeccionar els diferents treballs en grup i individuals.

Bibliografia recomanada

Riquer, Martí de; Comas, Antoni; Molas, Joaquim (dir.) (1987). Història de la Literatura Catalana. Barcelona: Ariel.

Espí, Antoni; Llopis, Tomàs (1988). Curs de narrativa. Barcelona: Laertes.

Soler, Isabel; Trilla, M. Roser (1989). Les línies del text. Introducció a les tècniques narratives, Barcelona.

Bech, Sebastià; Borrell, Josep (1989). Com es comenta un text literari. Barcelona: Barcanova.

Abellan, Joan; Ballart, Pere; Sullà, Enric (1997). Introducció a la teoria de la literatura. Barcelona: Angle.

Llengua Escrita

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1. Incorporar en l'escriptura estratègies discursives i retòriques que permetin ampliar i millorar la competència comunicativa general.
2. Desenvolupar les habilitats necessàries per a l'expressió adequada, correcta, genuïna i eficaç en dos àmbits principals:
 - a) En diferents situacions formals pròpies de l'àmbit acadèmic universitari: exàmens, informes, memòries, treballs de recerca, resums, etc.
 - b) En diferents situacions formals pròpies de l'àmbit professional: redacció de textos originals, adaptació de textos, informes avaluatius, cartes formals, notes a les famílies i altres escrits de l'àmbit escolar, etc.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Reflexió sobre la comunicació escrita.
2. Anàlisi i planificació de textos.
3. Producció de textos.

3. Avaluació

L'assistència continuada és imprescindible i una condició necessària per a l'avaluació. Els textos escrits per l'estudiant s'arxivaran en un portafolis per facilitar-ne l'avaluació continuada. S'avaluarà la incorporació d'estratègies retòriques, explicatives i argumentatives als textos que elaborarà l'estudiant, com també la correcció, l'adequació i l'expressivitat.

4. Fonts d'informació bàsica

Llengua Oral

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1. Incorporar en l'ús de la llengua estratègies discursives i retòriques que permetin ampliar la competència comunicativa oral general dels estudiants
2. Desenvolupar les habilitats necessàries per per a l'expressió adequada, genuïna i eficaç en dos àmbits principals:
 - a. En les diverses situacions formals pròpies de l'àmbit acadèmic/universitari (classes, conferències, exposicions de treballs, etc.)
 - b. En les diverses situacions formals pròpies de l'àmbit de l'escola infantil i primària (explicacions interactives o monogestionades a classe, intervencions en reunions, claustres, resolució de conflictes a l'aula, entrevistes amb famílies i amb infants en situacions problemàtiques, etc.)
3. Desenvolupar la capacitat de reflexió metadiscursiva sobre els gèneres discursius orals propis de l'àmbit professional.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Bloc 1: Reflexió teòrica sobre la competència comunicativa oral formal.

Bloc 2: Anàlisi i planificació de discursos.

Bloc 3: Producció de discursos orals formals propis de l'àmbit acadèmic.

3. Avaluació

És una matèria que es desenvolupa a partir d'unes explicacions teòriques intercalades amb l'anàlisi de models, amb les pràctiques que realitzaran els estudiants i amb el comentari sobre totes les intervencions orals planificades. Les intervencions s'enregistren en vídeo per tal facilitar-ne l'assessorament individual i, sobretot, la coavaluació i l'autoavaluació, de manera que es propiciï l'autonomia i l'autoregulació dels estudiants per valorar els avenços en les pròpies produccions. Així, cada estudiant disposarà d'un portafoli oral que contindrà l'enregistrament de les seves intervencions públiques i les reflexions metadiscursives.

L'avaluació formativa tindrà lloc durant el procés de planificació dels discursos orals, en totes i cadascuna de les activitats públiques i en petit grup que formen part de la seqüència didàctica. L'avaluació sumativa, consistirà en la incorporació d'estratègies discursives i retòriques al discurs oral final, i la valoració de la correcció i la riquesa lingüístiques. Es valorarà la incorporació d'estratègies explicatives o argumentatives, el grau d'adequació i de correcció lingüística dels discursos orals d'acord amb les competències que s'hauran treballat en cada bloc de l'assignatura.

Anàlisi i Audició

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Proporcionar als alumnes una perspectiva històrica del fet musical, un marc general cultural, artístic i estètic que els permeti entendre millor algunes de les grans obres del pensament musical.
- Potenciar el gaudi i la comprensió, a través de l'audició i l'anàlisi d'aquella música.
- Desvetllar el sentit crític.

Aquest programa s'ha d'entendre més com un ampli horitzó i marc obert de referència a través del qual l'alumne anirà aprenent, que no pas com un llistat de matèries de domini obligat de forma particularitzada. En realitat, el nucli que actuarà a la vegada com a centre irradiador de suggerències i punt de confluència de les explicacions serà l'audició. A través de l'escolta d'unes quantes, no pas massa, obres musicals pretenem anar abastant nivells successius i cada cop més incloents de significació que condueixin l'alumne des de l'anàlisi concreta d'alguns aspectes de l'obra estudiada fins a la comprensió, a través d'ella, d'una determinada forma, un gènere, un estil o una cultura.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. La música barroca. Fonaments històrics i culturals del barroc. Cronologia dels estils musicals barrocs. Música poètica i doctrina dels afectes. El policoralisme i la nova acústica. El naixement de l'òpera (bel canto, òpera seria i òpera buffa. El concertisme barroca. El barroc tardà: Vivaldi, J.S. Bach i Händel.

2. La música clàssica. Panorama de la música europea a mitjans del segle XVIII. La progressiva afirmació dels valors burgesos en la successiva definició dels estils galant i sentimental. El paradigma de la forma sonata. Evolució de l'òpera seria durant la segona meitat del XVIII: La Reforma gluckiana. El maduresa del classicisme: Haydn, Mozart i Beethoven

3. La música durant el Romanticisme. La concepció de la música en l'estètica romàntica: fonamentació, justificació i transcendència. Filosofia i publicística al voltant de la música. Les categories de la música romàntica en el si de la paradoxa i l'ambivalència: intimisme/ virtuosisme; música pura/poematisme simfònic; compromís moral/ "filisteïisme"; modernitat/historicisme; univeralisme/ nacionalisme, etc.. Característiques internes del

llenguatge i especial configuració romàntica dels principals paràmetres musicals: harmonia, melodia, timbre, forma, etc. El "lied" per a veu solista i piano: Franz Schubert. La generació dels anys trenta: Mendelssohn, Chopin, Schumann, Liszt i Berlioz. L'òpera a Itàlia, França i Alemanya: de Rossini a Wagner. Els nous nacionalismes perifèrics.

4. La música al segle XX. Europa en el canvi de segle. La persistència del romanticisme germànic. Mahler i Richard Strauss. L'impressionisme musical: Debussy entre el simbolisme i la seva transcendència. Els tres grans clàssics del segle XX: Schönberg, Stravinsky i Bartók. Neoclassicisme i Gebrauchtmusik. Música i política cultural en l'antiga URSS. La música posterior a 1950: entre l'experimentalisme i l'imperi dels mass media. Últimes tendències.

3. Avaluació

Al voltant de les audicions, grups reduïts d'alumnes hauran de desenvolupar formes d'anàlisi que s'exposaran a classe i que seran discutits per la resta dels seus companys. Tant els treballs exposats com les observacions que se'n facin, seran objecte d'avaluació. Hi haurà un examen final que constarà de les següents parts: comentari d'alguna de les audicions que hàgim escoltat a classe. Definicions de conceptes musicals relatius a elements de llenguatge, formes, estils, instruments. Finalment exposició escrita d'un tema ampli on serà molt important l'aportació que facin els alumnes a partir de la bibliografia seleccionada.

4. Fonts d'informació bàsica

Bibliografia recomanada

- AAVV: Història de la música (12 vols). Editorial Turner. Madrid, 1986
- BESSELER, H.: Dos épocas de la historia de la música: Ars antiqua-Ars Nova. Los libros de la Frontera. Barcelona, 1986.
- BUKOFZER, M.F.: La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach. Alianza Editorial. Madrid, 1986
- CALDWELL, J.: La música medieval. Alianza Editorial. Madrid, 1984.
- EINSTEIN, A.: La música en la época romántica
- FUBINI, E.: La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX . Alianza Editorial. Madrid, 1988.
- GROUT, D. G.: Història de la música occidental Alianza Editorial- Madrid, 1990
- MORGAN, R. P.: La música del siglo XX.. Edit. Akal. Madrid, 1994.
- PLANTINGA, L.: La música romántica. Edit. Akal. Madrid, 1995
- REESE, G.: La música en el Renacimiento (2. Vols.) . Alianza Editorial. Madrid, 1988
- ROBERTSON (i d'altres): Historia de la música (4 vols.) Siglo XXI. Madrid, 1980
- ROSEN, C: El estilo clásico. Haydn, Mozart y Beethoven. Alianza Editorial. Madrid, 1986.
- SADIE, S.: Guía Akal de la Música. Edit. Akal. Madrid, 1994.

Didàctica de la Música I

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

-Conèixer els continguts fonamentals que configuren el treball de l'àrea d'educació musical a l'Etapa primària, en relació a quatre apartats del currículum vigent: l'educació de l'oïda; la música i el moviment; el llenguatge musical; la cançó i la veu.

-Conèixer els processos metodològics fonamentals, així com recursos i materials didàctics adequats per al seu desenvolupament en els diversos cicles de l'etapa.

-Fomentar un ensenyament-aprenentatge de la música significatiu, a partir de la pràctica i de l'experimentació en cada un dels seus tres grans àmbits : l'audició, l'interpretació i la creació.

-Reflexionar a l'entorn de les implicacions educatives d'activitats didàctiques; practicar elaboració de noves activitats, analitzar-les i exposar-les

-Iniciar-se en el coneixement d'algunes de les metodologies actives per a l'ensenyament de la música desenvolupades al llarg del segle XX.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Introducció a la Didàctica de la Música a l'Etapa primària.

L'educació musical com a matèria curricular fonamental en les diverses etapes de l'ensenyament obligatori.

Els objectius generals de l'educació musical a l'escola Primària; els continguts fonamentals en el disseny curricular vigent.

Aproximació teòrico-pràctica a diverses metodologies ideades i difoses al llarg del segle XX, basades en el concepte d'aprenentatge actiu de la música.

El programa complet per al coneixement de les metodologies es desenvoluparà entre 2n curs -en el context d'aquesta assignatura-, i 3r - Didàctica de la música II-.

2. L'educació de l'oïda

La funció del treball d'educació de l'oïda a l'Etapa primària: del joc i la vivència inconscient a l'experimentació i la presa de consciència dels conceptes.

Capacitats bàsiques: percepció, reproducció, creació; l'audició interior i la memorització.

Conceptes musicals en el treball auditiu: so, silenci, durada, intensitat, timbre, altura i direccionalitat, plans sonors, textura...

Els materials sonors per a l'experimentació i l'exploració sonora i com a elements vehiculadors de l'expressivitat musical: la veu i el cos, els objectes de l'entorn, les joguines sonores, els instruments musicals.

Les cançons, les audicions, els textos, els ambients sonors, com a contextos musicals per a la percepció, la reproducció i la creació.

La utilització de grafies no convencionals per a la codificació de les composicions.

3. La música i el moviment

La relació entre música i moviment en la seva dimensió espacial-temporal; la seva importància en el procés d'educació musical.

Conceptes musicals susceptibles de ser vivenciats a través del moviment: pulsació, ritme, mètrica, tempo, estructura, dibuix melòdic, textura harmònica, expressivitat, caràcter, etc.

Els estímuls sonors com a punt de partida per a la sincronització de música i moviment: els sons, els seus paràmetres bàsics i el silenci; les cançons; les obres musicals; prosòdies rítmiques.

Tipus de moviments: amb desplaçament o sense; moviments individuals o sincronitzats per parelles o en grup; moviments en relació amb objectes; moviment organitzat i moviment lliure.

4. El llenguatge musical

L'ensenyament de la lecto-escriptura musical en el context d'una educació comprensiva, generadora d'aprenentatges significatius.

Principis pedagògics fonamentals: un aprenentatge funcional i pràctic del llenguatge musical; la pràctica de la lectura, del dictat i de la composició des dels inicis; el lligam entre la vivència sensorial i l'ús del codi històric-cultural: l'aprenentatge progressiu i per separat dels principals elements rítmics i melòdics; l'exercitació de la memòria i l'oïda interior.

Les cançons, context fonamental d'experimentació, descoberta i aplicació dels elements rítmics i melòdics. La importància del treball vocal com a principal recurs per a la presa de consciència i la interiorització dels conceptes. La pràctica instrumental com a recurs d'aplicació i d'experimentació dels coneixements assolits.

Recursos didàctics i materials adequats per a la pràctica del llenguatge musical en el medi escolar.

5. La cançó i la veu

El valor i la importància de la cançó en el desenvolupament de la musicalitat. La cançó com a element d'identificació cultural.

Criteris per la selecció de repertori en funció de les seves característiques musicals, literàries i contextuals; fonts del repertori de cançons: tradicionals - catalanes i d'altres-; cançons d'autor, d'èpoques i estils diversos.

Processos per a l'ensenyament-aprenentatge de cançons: l'aprenentatge per immersió; la imitació- repetició de frases; la lectura de partitures.

Modalitats en la interpretació de cançons: a l'uníson o a 2 o més veus, cànons, cançons amb obstinat, cant a capella o amb acompanyament instrumental.

La creació de cançons: a partir d'un text, crear text i música, improvisar sobre una base harmònica, etc.

La veu infantil entre els 6 i els 12 anys. La importància de la postura corporal; la respiració, l'articulació, els ressonadors naturals. Tessitura i afinació.

3. Avaluació

L'avaluació de l'assignatura es farà a partir de:

- la participació a la classe en la discussió i la presentació de propostes
- la realització de treballs individuals i/o en grup
- el comentari sobre lectures (llibres, articles) proposades durant del curs
- les proves escrites

Cadascun d'aquests apartats haurà de ser aprovat amb independència dels altres.

4. Fonts d'informació bàsica

Es facilitarà dossiers que recullin els materials didàctics a partir dels quals es treballi a l'aula

Aquesta assignatura es servirà del recurs que ofereix l'EVEM -espai virtual- per penjar els petits treballs pràctics que de forma periòdica els alumnes aniran realitzant d'acord amb el desenvolupament del programa.

Bibliografia recomanada

AGUIRRE, O.; MENA, A. 1992. Educación musical. Manual para el profesorado. Madrid: Aljibe.

ANTON, M. et al. 1988. Soca-tira. Barcelona: Graó.

ARNAUS, M. A. et al. 1985. La Música a l'escola. 2a ed. rev. Barcelona: ICE de la Universitat Politècnica de Barcelona. Departament d'Ensenyament.

BACHMANN, M. L. 1984. La rythmique Jaques-Dalcroze. Neuchâtel: La Baconnière (Ed. en castellà: La Rítmica Jaques-Dalcroze una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide, 1998).

CASALS, J. 1993. "El método Ireneu Segarra". Música y educación, año VI, 4, nº 16: 51-74.

CÉLESTE, B.; DELALANDE, F.; DUMERIER, E. 1995. L'enfant, du sonore au musical. Paris: Buchet/Chastel & INA.

- DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. 1995. Naissance et développement du sens musical. Paris: PUF. (versió en anglès: Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford University Press, 1996).
- DÍAZ, M.; FREGA, A. L. 1998. La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical. Vitoria-Gasteiz: Amarú.
- FREGA, A. L. 1996. Música para maestros. Barcelona: Graó.
- FREGA, A. L. 1997. Metodología comparada de la Educación Musical. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical. Tesis de Doctorado.
- HEGYI, E. 1999. Método Kodály de Solfeo I y II. Madrid: Pirámide.
- HEMSY de GAINZA, V. 1997. La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI. Buenos Aires: Guadalupe.
- HENNESSY, S. 1995. Music 7-11. Developing primary teaching skills. Londres: Routledge.
- JAQUES-DALCROZE, É. 1919. Le rythme, la musique et l'éducation. Facsímil de l'ed. original (1965) Lausanne: Foetish frères.
- KÜNH, C. 1988. La formación musical del oído. Barcelona: Labor.
- DELALANDE, F. 1991. "Introducción a la creación musical infantil". Música y Educación, vol. IV, 2, nº 8: 315-328.
- LLONGUERAS J. 2002, El ritme: en l'educació formació general de la infantesa. Institut Joan Llongueras. DINSIC Publicacions Musicals,
- MAIDEU, J. 1997. Música, societat i educació. Recull d'escrits sobre Educació Musical i Música Tradicional. Berga: Amalgama.
- MARTENOT, M. 1970, Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application. Livre du maître. 4ème. édition. Paris: Magnard (Trad. Principios fundamentales de educación musical y su aplicación. Barcelona: Rialp, 1993)
- NOISETTE, C. 1997. L'enfant, le geste et le son: une initiation commune à la musique. Paris: Cité de la Musique.
- OCAÑA, A. 2001. Recursos didáctico-musicales para trabajar en Primaria. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PASCUAL, P. 2002. Didáctica de la música. Madrid: Prentice Hall.
- PAYNTER, John 1999, Sonido y estructura. Akal Madrid.
- PUJOL, M. A.; SERRA, J. 1998. La dansa catalana en l'ensenyament primari. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Cultura.
- ROMERE, M. C. 1995. "Ritmo y danza en la educación musical. Una interrelación de necesidad". Música y educación, Año VIII, 3. Núm. 23: 17-40.
- SANJOSÉ, V. 1997. Didáctica de la Expresión Musical para Maestros. Valencia: Piles.
- SANUY, M., GONZÁLEZ SARMIENTO, L. 1969. Orff-Schulwerk-Música para niños. Introducción. Madrid: Unión musical española.
- SCHAFER, R. M. 1994. Hacia una educación sonora. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- SCHAFER, R.M. 1975. El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Ricordi Americana. (Ed. original: The Rhinoceros in the Classroom. Londres: Universal. 1975).
- SHAFER, R. M. 1969. El nuevo paisaje sonoro, un manual para el profesorado. Buenos Aires: Ricordi.
- SHAFER, R. M. 1985. Limpieza de oídos notas para un curso de música experimental. Buenos Aires: Ricordi.
- SOLÀ, M. et al. 1988. Música. Cicle Inicial. Llibre del mestre. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SZÖNYI, E. 1976. La educación musical en Hungría a través del método Kodály. Budapest: Corvina. (Ed. en anglès, actualitzada: Kodály's principles in practice: an approach to music education through the Kodály method. (5ª ed. rev.) Budapest: Corvina. 1990)
- TOMATIS, A. 1987. L'oreille et la voix. Paris: Robert Laffont.

VANDERSPAR, E. 1990. Manual Jaques-Dalcroze. Principis i recomanacions per a l'ensenyament de la rítmica. Barcelona: P. Llongueres.
WILLEMS, E. El ritmo musical Ed. EUDEBA Buenos Aires (Paidós, pot ser també)
WILLEMS, E. 1975. La valeur humaine de l'éducation musicale. Bienne: Pro Musica. (Ed. en castellà: El valor humano de la educación musical. Barcelona: Paidós, 1981).
WILLEMS, E. 1976. L'oreille musicale, 2 vols. Fribourg: Pro Musica.
WUYTACK, J. 1992. "¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff?". Música y Educación, Vol. 3, nº 11: 11- 22.

Revistes

Eufonía. Didàctica de la Música. Barcelona: Graó.
Música y Educación. Revista trimestral de Pedagogía Musical. Madrid: Musicalis
Léeme. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación..
<http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/leemesusc.html>

Algunes webs amb recursos didàctics

Xarxa Telemàtica Europea per a l'educació <http://www.xtec.es/rtee/cat/index.htm>
Harvard Project Zero <http://www.pz.harvard.edu/>
Ministère de l'Éducation Nationale. L'éducation artistique
<http://www.education.gouv.fr/thema/arts/arts.htm>
Ricard Gimeno <http://www.webpersonal.net/rga/>
MERB. Music education links. www.mus.auckland.ac.nz/pages/MusEdLinks.html

Didàctica i Desenvolupament Curricular

Objectius

Conèixer i comprendre les diferents concepcions sobre el currículum.i la relació amb la didàctica.

Analitzar les principals funcions dels mestres en relació al desenvolupament del currículum

Identificar els diferents àmbits i passos en la concreció del currículum.

Assolir els principals recursos metodològics per als desenvolupament del currículum d' Educació Infantil i Educació Primària.

Analitzar els components d'una intervenció didàctica a l'aula i al cicle.

Temari

1. EL MESTRE I EL DESENVOLUPAMENT DEL CURRÍCULUM

Funcions del mestre/educador a les diferents etapes i nivells de l' ensenyament.

Nivells d' intervenció de l'equip de mestres i dels altres professionals.

Relacions família-escola.

Context social i cultural on es desenvolupa l'acció educativa.

2. ASPECTES BASICS DEL DESENVOLUPAMENT DEL CURRÍCULUM

Principis bàsics per al desenvolupament curricular.Orientacions de la LOGSE i la LOCE.

Els models didàctics.

Planificació i programació.Nivells de concreció del currículum.ProjectesCurricular de Centre.

Els continguts i la seva tipologia.

Metodologia i recursos didàctics.

L'avaluació.Àmbits d' aplicació,funcions i sistemes d' avaluació.

3. LA INTERVENCIÓ DEL MESTRE I L' ORGANITZACIÓ del GRUP

La gestió i organització del grup-classe com a comunitat social. La participació dels alumnes en la gestió de les activitats a l'aula.

L'organització del temps. La jornada escolar. Criteris per a la seqüenciació d'activitats

L'organització de l'espai i de l'ambient de classe i escola. Les condicions de seguretat, higiene i adequació dels espais i mobiliari.

L'acció tutorial a Educació Infantil i Educació Primària.

Metodologia

-Lectura, anàlisi i discussió de textos.

-Elaboració de dossiers sobre determinats temes

-Realització de treballs en grup.

-Recull i anàlisi d'experiències didàctiques dels components del grup-classe.

-Planificació d'activitats didàctiques i la seva anàlisi, atenent l'entorn, els instruments i recursos didàctics emprats.

-Exposicions a classe de les activitats

-Explicacions orals del professor.

Avaluació

En l'avaluació dels aprenentatges assolits pels alumnes es considerarà, a més de la seva participació regular i activa en les sessions de treball a l'aula, la correcta execució dels treballs i activitats proposats, així com la implicació en la búsqueda i elaboració d'informació.

Bibliografia

A) de consulta

LOGSE (1990)

LOCE (2002)

GENERALITAT DE CATALUNYA (92)

Currículum de l'Educació Infantil.

Currículum de l'Educació Primària

Exemples de Programació a Llar d'Infants i Parvulari.

Exemples de programació. Educació Primària

El projecte curricular i programació

(95) Modificacions i adaptacions del currículum.

B) Recomanada

Alumnes de Barbiana (70) Carta a una mestra. NOVA TERRA. Barcelona

ANTÚNEZ, S i altres (91) Del projecte educatiu a la programació d'aula. GRAÓ BARCELONA

ARNAIZ, P (95) La tutoría, organización y tareas. GRAÓ. Barcelona.

BASSEDAS, E/HUGUET, T/SOLÉ, I (96) Aprender e enseñar a l'educació infantil. GRAÓ. Barcelona.

CARBONELL, J. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. (2001) MORATA. Madrid.

CIARI, B (77) Modos de enseñar. AVANCE. Madrid.

DARDER, P (91) El grup-classe. EUMO. Vic

DARDER, P/MESTRES, J (94) Avaluació de centres d'Educació Infantil. ROSA SENSAT. Barcelona.

DECROLY, O (87) La funció de globalització i altres escrits. EUMO. Vic.

DEL CARMEN, LL.M. (96) El análisis y la secuenciación de los contenidos educativos. ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

DOMÈNECH, J i VIÑAS, J(97) La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. GRAÓ. Barcelona.

EQUIP DE PARVULARI I CICLE INICIAL ESCOLA MUNICIPAL BARKENO(86) Ensenyar aprenent per a ensenyar i aprendre. BARCANOVA/Ajunt. BARCELONA.

ESCUADERO, J.M(99). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. SINTESIS. Madrid.

ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO-EMILIA(95) La inteligencia se construye usándola. MEC/MORATA. Madrid.

FERRANDEZ, A, TEJADA, J; PONT, E i JURADO, P(96) Didáctica. UOC. Barcelona.

FERRER I GUARDIA, f(76) La Escuela Moderna. TUSQUETS. Barcelona.

FONTANA, D(2000) El control del comportamiento en el aula. PAIDOS. Barcelona

FREINET, C(72) Les invariants pedagògiques. BEM nº 2. LAIA. Barcelona.

GIMENO, J(2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social. MORATA. MADRID.

GIMENO, J(2003) El alumno como invención. MORATA. Madrid.

JACKSON, Ph. W(91) La vida en las aulas. MORATA/PAIDEIA. Madrid.

KAMII, C/DEVRIES, R(88) Juegos colectivos en la primera enseñanza. APRENDIZAJE-VISOR. Madrid.

LAGUÍA, M. J/VIDAL, C(87) Racons d' activitat a l' escola bressol i parvulari. GRAÓ. Barcelona.

LOUGHLIN, C. E/SUINA, J. H(87) El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. MEC/MORATA. Madrid.

MAURI, T i altres(92) Els continguts escolars. El tractament en el currículum. GRAÓ./ICE de la Universitat de Barcelona.

MOLL, B/ANTÓN, M(2000) Educación infantil. CISS-PRAXIS. Barcelona.

MONTESSORI, M(84) La descubierta de l' infant. EUMO. Vic.

ODENA, P(82) L' Infant a l' escola bressol. ROSA SENSAT. Barcelona.

PONT, E(97) Models d' acció educativa. UOC. Barcelona.

PUJOLÀS , P(2002) Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d' aprenentatge cooperatiu a l' aula. EUMO. Vic

PUIG, J. M i altres(97) Com fomentar la participació a l' escola: propostes d' activitats. GRAÓ. Barcelona.

PUJOL, M. A/ROCA, N(91) Treballar per projectes a parvulari. Serveis Municipals d' assessorament psicopedagògic de Sant Boi de Llobregat i Sant Just Desvern.

SANCHO, J. M y otros(98) Aprendiendo de las innovaciones en los centros. OCTAEDRO. Madrid..

SANTOS GUERRA, M. A(2000) La escuela que aprende. MORATA. Madrid.

SARRAMONA, J(99) La educación en la familia y la escuela. PPC. Madrid

SOLÀ, R(2003) Escola TON I GUIDA. Quan la pedagogia activa va anar al suburbi Barcelona 1962-1994). EDICIONS 62. Barcelona.

STENHOUSE, L(98) La investigación como base de la enseñanza. MORATA. Madrid.

TAVERNIER, R(84) La escuela antes de los 6 años. MARTÍNEZ ROCA. Barcelona.

TORRES, J(2000) Globalización e interdisciplinaredad: el currículum integrado. MORATA. Madrid.

ZIMMERMANN, D(87) Observación y comunicación no verbal en la escuela Infantil. MORATA/MEC. Madrid.

ZABALA, A(95) La pràctica educativa. GRAÓ. Barcelona

Llenguatge Musical II

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Dominar i aprofundir el llenguatge musical

Aprofundir en el treball d'educació de l'oïda, l'afinació i el dictat
Aprofundir en el desenvolupament del sentit musical
Ser capaç d'aplicar criteris propis a la interpretació musical
Aconseguir autonomia i domini en la creació (improvisada i escrita)

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Conceptuals

Pulsació, tempo, ritme i dibuix melòdic

Figures musicals fins al valor de fusa

Compassos simples, compostos i d'amalgama

Alteracions

Lligadures i puntets

Tresets, síncopes i contratemp

Clau de sol en segona, de fa en quarta i de do

Intervals majors, menors, justos, augmentats i disminuïts

Escales pentatòniques majors i menors

Tetracords

Escales diatòniques majors i menors en qualsevulla tonalitat

Graus de les escales majors i menors i les seves funcions tonals

Tonalitat i modalitat

Acords tríades en tots els estats

Solfeig, transport i solmització

Modulació

Polirítmia i polifonia

Signes de repetició, d'expressió i d'articulació

Començaments i finals

Frase, semifrase i motiu

Procedimentals

Imitació

de cèl·lules rítmiques i melòdiques

de frases rítmiques i melòdiques

Interpretació

Afinació d'interval majors, menors, justos, augmentats i disminuïts

Lectura rítmica i melòdica

Dinàmica i fraseig

Gust musical

Respiracions

Punts culminants i de repòs

Reconeixement i audició interior

Reconeixement d'interval majors, menors i justos, melòdics i harmònics

Reconeixement de la tonalitat

Reconeixement d'acords majors, menors, augmentats i disminuïts en tots els estats

Dictat rítmic, melòdic i a dues veus

Memorització

De fragments musicals rítmics i melòdics

D'estructures formals

Creació

Improvisació de ritmes i melodies amb estructures diverses

Improvisació de melodies amb sentit tonal amb o sense modulació

Composició de ritmes i melodies amb estructures diverses

Composició de melodies amb sentit tonal amb o sense modulació

Anàlisi

Fraseològica
Rítmica
Melòdica
Harmònica

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en els següents punts:

Avaluació continuada de la pràctica a l'aula
Proves orals de lectures estudiades, a vista i d'improvisació
Proves escrites de dictat i de composició

4. Fonts d'informació bàsica

Les classes es realitzaran bàsicament a nivell pràctic i sensorial.

Els procediments bàsics sobre els quals es desenvoluparan les activitats a l'aula seran: la imitació, el reconeixement auditiu, la lectura, el dictat i la improvisació.

El treball de coneixement teòric serà una conseqüència de la pràctica diària.

S'alternarà el treball individual i el treball en grup

L'estudiant tindrà un Espai Virtual d'Educació Musical (EVEM) on hi trobarà els dossiers de lectura del repertori musical, activitats a realitzar durant el curs, materials de suport a l'educació auditiva, etc... i altres adossiers de repertori musical

Bibliografia recomanada

CANDÉ, R. 1967 Diccionari de la música. Barcelona: Edicions 62

MESTRES I QUADRENY, J. i ARAMON I STEIN, N. 1983 Vocabulari català de música. Barcelona: Editorial Millà

MICHELS, U. 1985 Atlas de música, 1 (1a edició 1982). Madrid: Alianza

SEGARRA, I. 1986/1989/1993/1993 El meu llibre de música, V-VIII graus. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat

ZAMACOIS, J. 1986 Teoría de la música, libros I/II. Barcelona: Labor

Material multimèdia

Hearmaster 1.1 (1998): (Educació de l'oïda) PC/MAC. Empresa: Emagic.

Music Ace 2 (1999) (Llenguatge musical) PC/MAC. Empresa: Harmonic Vision

Pàgines web

Mestres i Música: <http://www.geocities.com/mestresimusica/> Informació musical

Ear Training: <http://webpages.charter.net/kavol/kavol.htm> Educació de l'oïda On-Line

Aula Actual: <http://www.aulaactual.com>. Centre d'ensenyament musical On-Line

Psicologia Evolutiva i de l'Educació

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

— Comprendre els principals canvis que es produeixen al llarg de les diferents etapes evolutives, així com els mecanismes i factors que en són responsables.

— Analitzar la interacció entre els processos de desenvolupament i d'aprenentatge, i valorar la influència dels diferents contextos educatius. Identificar i interpretar les necessitats educatives i d'aprenentatge de l'alumnat.

— Analitzar actuacions educatives en l'àmbit de l'educació formal i aprofundir en els aspectes cognitius, motrius, afectius, socials i interactius del desenvolupament.

- Analitzar els propis processos d'aprenentatge, el funcionament de la memòria, l'organització del coneixement i els processos psicosocials i motivacionals que tenen lloc en el context de l'aprenentatge escolar.
- Revisar les pròpies creences i concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge amb l'ajut de les aportacions teòriques més rellevants, l'anàlisi sobre l'experiència personal com a mestra i com a alumna, l'anàlisi de les observacions realitzades durant el Pràcticum i la contrastació amb els companys.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Introducció

La psicologia evolutiva i la psicologia de l'educació: objecte d'estudi i finalitats. Relacions que s'estableixen entre ambdues i amb d'altres matèries, especialment amb la pedagogia i la didàctica.

2. Desenvolupament i aprenentatge

Conceptes bàsics explicatius: herència, experiència, creixement, maduració, educació, aprenentatge, desenvolupament, cultura. Factors i processos.

Les concepcions sobre el desenvolupament i la seva influència en l'orientació de l'acció educativa i en el plantejament de l'ensenyança. Diferents perspectives teòriques.

La perspectiva sociocultural i contextual del desenvolupament. L'activitat psíquica superior. La història cultural i el desenvolupament de les capacitats humanes. El cicle vital. El paper de l'educació i de l'escolarització en el desenvolupament.

3. La gènesi i el desenvolupament de les funcions psíquiques

(Temes a desenvolupar considerant la gènesi de les funcions i el desenvolupament al llarg del cicle vital, però posant especial èmfasi en l'etapa corresponent a l'educació primària).

Gènesi i desenvolupament de l'acció i del moviment. L'esquema corporal. Desenvolupament de les qualitats del moviment. Acció i representació. Acció i coordinació social.

Gènesi i desenvolupament de les funcions cognitives. Percepció i representació. De l'experiència pràctica al raonament abstracte. L'estadi de les operacions concretes. La formació del pensament categorial, el pensament causal natural, la construcció del coneixement social.

El llenguatge com a mediador del pensament. El desenvolupament de les capacitats comunicatives verbals. L'aprenentatge del llenguatge escrit.

El desenvolupament socioafectiu. Aspectes rellevants de la personalitat i afectivitat en la pràctica educativa: autoestima, atribucions, motivació... El desenvolupament d'habilitats socials i els valors. El desenvolupament moral.

4. Ensenyament i aprenentatge

Principis bàsics de la concepció constructivista. L'educació escolar i la construcció i organització del coneixement. Els processos de construcció de coneixement. Coneixements previs. El tractament educatiu dels diferents tipus de continguts. Tipus d'aprenentatge: memorístic i significatiu. El desenvolupament i aprenentatge d'estratègies. L'autoregulació en el procés d'aprenentatge. Els valors i el conflicte.

5. Interacció social i educativa

Els processos interactius en marcs institucionals: la família, l'escola i altres contextos educatius. El procés d'ensenyar i aprendre els escolars: la interacció professor-alumne. Els mecanismes d'influència educativa. L'ensenyament com a ajut ajustat. La Zona de Desenvolupament Proper. La interacció entre alumnes. L'organització social de l'aprenentatge. La contrastació, l'ajuda mútua i la col·laboració. L'aprenentatge cooperatiu.

Continguts procedimentals (per treballar de manera integrada amb la resta de continguts)
Observació i anàlisi d'activitats espontànies infantils i d'activitats i materials escolars.
Entrevistes a professors i alumnes.
Lectura de textos científics. Anàlisi crítica de textos divulgatius i articles d'actualitat.
Anàlisi d'enregistraments i reportatges de vídeo.
Exploració i consulta en diferents fonts d'informació: bibliogràfica, Internet.
Treballs de grup. Disseny, elaboració i comunicació d'idees i/o de conclusions de treballs.
Debats.

Continguts actitudinals (per treballar de manera integrada amb la resta de continguts)
Anàlisi rigorosa dels factors que expliquen el desenvolupament humà, els condicionaments i les possibilitats obertes i la funció de l'educació.
Interès per elaborar el propi model i les pròpies teories sobre el desenvolupament humà, l'aprenentatge i l'ensenyança. Esforç per construir criteris personals útils per a la intervenció educativa.
Valoració de les condicions educatives que ofereixen diferents situacions i contextos.
Interès per aportar al grup, per contrastar opinions, per regular la col·laboració amb els companys.
Rigor intel·lectual en la clarificació conceptual.
Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge.
Sensibilitat envers la diversitat individual i cultural.
Consideracions ètiques sobre el treball psicopedagògic i la investigació educativa.
Predisposició a la col·laboració amb diferents agents educatius i culturals (famílies, educadors, psicopedagogs i d'altres).

3. Avaluació

L'avaluació es considera l'eina per recollir tant el procés com el resultat de l'aprenentatge. Es promourà periòdicament la reflexió sobre la marxa de la matèria, per tal de fer els ajustos que s'escaiguin.

Són objecte d'avaluació tant els continguts de tipus conceptual com els procedimentals i actitudinals. Es valorarà l'actitud envers el treball dut a terme a la classe i l'aportació d'idees, dubtes, qüestions a debatre, informacions i punts de vista personals argumentats al grup classe. S'avaluarà els treballs individuals i de grup (tant els proposats com d'altres lliures o d'ampliació vinculats a interessos de l'alumne).

A més de les qualificacions obtingudes per la presencialitat (i els treballs individuals i en grup), la nota de l'assignatura es completarà amb una prova o activitat individual per semestre.

4. Fonts d'informació bàsica

Els alumnes disposaran de dossiers de lectures obligatòries i de recursos videogràfics i virtuals que contenen articles de caràcter teòric i pràctic per a treballar a l'aula.

Hi ha altres materials obligatoris que seran facilitats pel professorat a l'aula o a través del Campus Virtual.

Bibliografia recomanada

Psicologia evolutiva:

BERGER, K.S. i THOMPSON, R.A.(1997). Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. Madrid: Médica Panamericana.

CLEMENTE, R.A. i HERNANDEZ (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Málaga: Aljibe.

HOFFMAN, L. et al. (1995). Psicología del desarrollo hoy. Madrid: McGraw-Hill.
DELVAL, J. (1994). El desarrollo humano. Siglo XXI.
LOPEZ, F. et al. (Coord.) (1999). Desarrollo afectivo social. Madrid: Pirámide.
PALACIOS, J., COLL, C. I MARCHESI, A. (Comp.) (1999). Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Psicología.
MIRANDA, A., JARQUE, S. y AMADO, L. (1999). Teorías actuales sobre el desarrollo, Málaga: Aljibe.
PERINAT, A. (1997). Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar. Barcelona: Ediuoc.
PERINAT, A. (1998). Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico. Barcelona: Ediuoc.
SILVESTRE, N. i SOLE, R. (1993). Psicología Evolutiva. Barcelona: CEAC.
TRIADO, C. (Coord.) (1993). Psicología Evolutiva. Vic: Eumo.

Psicologia de l'educació i la instrucció

COLL, C. (Coord.) (1997). Psicología de la instrucción, Barcelona: Ediuoc.
COLL, C., PALACIOS, J. i MARCHESI, A. (Comp.) (2001). Desarrollo Psicológico y educación. II. Psicología de la Educación Escolar, Madrid: Alianza Psicología.
MARCHESI, A. i MARTIN, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio, Madrid: Alianza.

Sociologia de l'Educació

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

-Analitzar el paper de l'escola en una societat en canvi
-Analitzar la relació entre l'entorn social i l'escola, com també les relacions socials que es donen en el si de l'escola
-Conèixer la perspectiva sociològica en l'estudi dels fenòmens socials en general i del sistema educatiu en particular

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Conceptes bàsics de sociologia de l'educació
 - 1.1. La perspectiva sociològica
 - 1.2. Alguns conceptes bàsics: estructura social, classes socials i subcultures
2. El procés de socialització
 - 2.1. Institucions i rols
 - 2.2. El procés de socialització
 - 2.3. Agents de socialització: diversificació i pluralisme
 - 2.4. Escola i transmissió de normes i valors: (currículum manifest i currículum ocult)
3. Les funcions econòmiques i socials de l'escola
 - 3.1. Educació i treball
 - 3.2. El discurs liberal: correspondència i meritocràcia
 - 3.3. Reproducció social: anàlisi de les desigualtats en el sistema educatiu
 - 3.4. Actituds de l'alumnat davant l'escola
4. L'educació i el gènere
 - 4.1. Desigualtats socials per raó de gènere
 - 4.2. Escola i interiorització dels rols de gènere

3. Avaluació

- a) Examen final (30%)
- b) Exercici d'avaluació a mig curs (20%)
- c) Treball de curs (40%)

d) Lliurament de les pràctiques (10 %)

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier de lectures obligatòries i un dossier de pràctiques que realitzarà al llarg del curs.

A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals, ...)

Bibliografia recomanada

BERGER, Peter L., 1986. Invitació a la sociologia. Barcelona: Ed. Herder.

CARDÚS, S. 2000. El desconcert de l'educació. Barcelona: La Campana.

FERNÁNDEZ PALOMARES, F. 2003. Sociología de la educación. Madrid: Pearson.

TABERNER, J. 1999. Sociología y Educación. Barcelona: Tecnos.

L'Audició Musical i la seva Didàctica II

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Conèixer la funció de l'audició musical en la formació musical del nen i en el conjunt de l'educació.
- Donar una concepció oberta de l'escolta musical, sense prejudicis i provocant una actitud de descoberta i curiositat.
- Presentar l'audició, en tant que escolta de la música, com un sistema que interrelaciona l'escolta, la interpretació i la creació
- Conèixer els elements i processos bàsics en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les audicions
- Conèixer diferents modalitats d'audicions i un repertori bàsic.
- Dotar als estudiants dels recursos i estratègies bàsiques per elaborar propostes didàctiques
- Aprendre a través de l'experimentació i la pràctica col·lectiva i individual com fer escoltar la música als nens.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1- L'audició en tant que una escolta activa de la música.

-L'audició activa i l'audició pasiva.

-La capacitat d'escolta. L'atenció i la memòria musical.

-L'audició, una educació per a la creació d'un hàbit.

2- L'audició com a mitjà d'expressió, comunicació i aprenentatge.

-Àmbit afectiu: de les emocions i de la sensibilitat

-Àmbit cultural: els instruments musicals, les agrupacions instrumentals, les formes, els gèneres, les obres, les èpoques, els estils.

-Àmbit del llenguatge musical: el so i les seves qualitats, elements rítmics, elements melòdics, elements harmònics, elements estructurals,

3-Metodologia de l'audició

-Els tres temps de desenvolupament de l'audició: abans, durant i després.

-L'escolta lúdica i l'escolta reflexiva

-El llenguatge corporal i el llenguatge gàfic com a mediadors de l'escolta.

-El llenguatge verbal mitjà de comunicació dels sentiments i emocions que provoca l'escolta musical

-El llenguatge verbal com a possibilitador de l'anàlisi reflexiu i conceptualització dels elements musicals.

- Estratègies d'actuació a l'aula.
- Repertori i criteris de selecció d'audicions
- La programació i l'avaluació
- Recursos materials i organitzatius: La partitura d'orquestra i el musicograma. Les imatges gràfiques i en format audiovisual. Materials plàstics. La fonoteca i el racó de música
- 4- L'audició en el context de la classe de música, en l'escola, en la família i en la sala de concerts.

3. Avaluació

Els treballs individuals i en grup

L'examen

Cada un d'aquests apartats haurà de ser aprovat amb independència dels altres.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier de partitures d'orquestra i dos CD amb enregistraments de fragments d'obres que es treballaran tant en les sessions de classe com a nivell personal. A més aquesta assignatura podrà funcionar amb el recurs de l'EVEM. En aquest espai virtual si trobaran materials didàctics elaborats tant pel docent com pels propis alumnes, els guions sobre els treballs a realitzar en grup i individualment, etc.

Bibliografia recomanada

- Corneloup, Marcel L'orquestra i els seus instruments. Barcelona. Ed Joan Gili.
- () Giménez Morell, M Teresa (1981): La música a l'escola . Audicions per a 1^a i 2^a etapa d'EGB. Barcelona. Edicions 62. Rosa Sensat.
- () Artigues, M. Barjau, I. Bonal, D. (1983): 51 Audicions. Barcelona . Teide
- () Malagarriga, Teresa. Valls, Assumpta (2003): La audición musical en la educación infantil (*). Barcelona. Ediciones CEAC de Planeta de Agostini.
- Rapin J. Jacques (1973): A la découverte de la Musique I / II. París. Hachette.
- Ruault, Jean. Blin, Roger (1976): Commentaires d'oeuvres musicales. Paris. Armand Colin.
- Tranchefort, François-René. Guia de la Música simfònica. Madrid. Alianza Editorial..
- Kramer, Jonhatan (1993): Invitación a la música. Buenos Aires. Javier Vergara Editor, S.A.
- Jacops, Arthur (1987): La Música de orquesta Madrid.. Rialp,
- Riera, Carles (1992): Sons en el temps. Barcelona Fundació "La Caixa"
- Gentilucci, Armando (1977): Guia para escuchar la música contemporánea. Caracas. Monte Avila Editores.
- Hernandez Moreno (1993): Música para niños. Madrid. Siglo XXI.
- Soleil, JJ Lelong G (1992): Las obras maestra de la música instrumental. Madrid. Ediciones del Prado.
- () Riera, Galofre, Escalles (1994): Audicio 1 (*).Barcelona. Publicacions Dinsic.
- () Escalles, Galofre, Riera (1996): Audicio 2 (*).Barcelona. Publicacions Dinsic.
- Joan Moll (1994): La meva amiga la música (música descriptiva) (*). Ed. Moll. Mallorca
- Vilar Josep M. (1994): Recursos per aprendre a escoltar música. Barcelona. Dossiers de Rosa Sensat
- Alsina, P. Sesé, P (1995): Evolució de la música(*).Barcelona. Ed Graó
- Roselló, Josepa (1996): Invitació a la música. Barcelona. Ed. Columna,
- Eufonia (Revista) (1996): Monogràfic/gener sobre l'audició musical. Barcelona Ed. Graó.
- Bennett, Roy (1998): Investigando los estilos musicales (*).Madrid. Akal / Entorno Musical.
- Bennett, Roy (1999): Los instrumentos de la orqueta. (*). Madrid Akal / Entorno Musical.
- Bennett, Roy (1999): Forma y diseño (*). Madrid. Akal / Entorno Musical.
- Cripps, Colin (1999): La música popular en el siglo XX (*) Madrid. Akal / Entorno Musical.
- Sharma Elisabeth (2006): Músicas del mundo (*) Madrid. Akal / Entorno Musical.
- AA.VV. (2004): La música en la escuela: la audición. Barcelona. Graó

AA.VV Colecció Escolta l'Auditori -llibre i CD- (*)
Guia didàctica www.auditori.org/serveieducatiu ()
El poble de vent i de fusta
Corda i descorda
Wimoweh
Aigua
Els colors del metall
Percussions

Aguilar, M^a del Carmen (2002): Aprender a escuchar música. Madrid. Aprendizaje
Bernstein, Leonard (traducció: 2002): El mestre us convida a un concert. Madrid. Ed. Siruela
Palacios, Fernando (1997): Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical. Las Palmas de Gran Canaria. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria

ALTRES

Coplan, Aaron Como escuchar la música. Mèxic. Fondo de Cultura..
De Candé, Roland. Diccionari de la música. Barcelona. Edicions 62.
Hodeir, André (1988): Como conocer las formas musicales. Madrid. Edaf,
De Candé, Roland (1956): Ouverture pour une discotheque. París. Éditions du Seuil,
Kennet y Valerie Mc Leish (1994): La discoteca ideal de música clásica. Barcelona. Planeta

INSTRUMENTS

Diagram Group (1983): Como conocer los instrumentos musicales. Madrid. Edaf.
Maersch et al. (1994): Atlas de los instrumenstos musicales. Madrid. Alianza Atlas,
Maideu, Joaquim (1995): Instruments musicals. Vic. Eumo,
Ajuntament Barcelona: Fitxes dels instruments musicals. Barcelona. Museu de la música
Donington, R. (1986): La música y sus instrumentos. Madrid. Alianza Editorial,
Coombes, Douglas (1988): Instrumentos de la Orquesta. Music distribución S.A.
Ardley, Neil (1991): La Música. Barcelona. Biblioteca Visual Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

Propostes didàctiques per l'escola
* Va acompanyat de CD

Llengua Catalana

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1. Consolidar el domini de la llengua escrita i parlada en els vessants normatiu i discursiu, a un nivell òptim per a la professió de mestre.
2. Consolidar i ampliar els conceptes de gramàtica descriptiva, des del punt de vista de la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la pragmàtica.
3. Adquirir una formació en cultura lingüística adequada a la professió de mestre i conèixer els procediments per a continuar autònomament aquesta formació.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

L'assignatura s'organitza en dos blocs principals: A) Estàndard parlat: descripció i pràctica, i B) Estructures gramaticals i pragmàtiques en els textos. Paral·lelament es tractaran dos temes més: C) Llengua, societat i escola, i D) Lèxic.

3. Avaluació

Els dos blocs principals, A i B, s'avaluran independentment i caldrà superar-los tots dos; els altres dos s'avaluaran amb un pes proporcional al temps que s'hi dediqui. Hi haurà una prova inicial d'avaluació del domini de l'elocució per orientar l'estudiant que necessiti fer pràctiques específiques de correcció fonètica.

4. Fonts d'informació bàsica

S'oferirà a l'estudiant material d'estudi, bàsic i complementari, mitjançant el Campus Virtual o un altre sistema equivalent.

Bibliografia recomanada

ABRIL ESPAÑOL, Joan (1997). Diccionari pràctic de qüestions gramaticals. Barcelona: Ed. 62.

BADIA, Joan et al. (1997). El llibre de la llengua catalana. Per a escriure correctament el català. Barcelona: Castellnou.

CASTELLANOS, Josep Antoni (1997). Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana. Bellaterra: Servei de publicacions. UAB.

COROMINA, Eusebi (1995 [1991]). Manual de redacció i estil. Vic: Eumo Ed.

COSTA CARRERAS, Joan i NOGUÉ SERRANO, Neus (coor.) (1998). Curs de correcció de textos orals i escrits. Pràctiques autocorrectives. Vic: Eumo

CUENCA, M. Josep (1996). Sintaxi fonamental. Les categories gramaticals. Barcelona: Empúries

PALOMA, David; RICO, Albert (1998). Diccionari de dubtes del català. Barcelona: Edicions 62

PAYRATÓ, Lluís (1996). Català col·loquial. València: Servei de Publicacions Universitat de València

RIERA, M.; ESTELLA, M. (1993). Els signes de puntuació. Barcelona: Gabinet de Llengua Catalana UAB

VILÀ, Carme (1990). Sintaxi bàsica del català. Barcelona: Barcanova

Cançó II

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Conèixer el repertori bàsic del cançoner tradicional.

Conèixer polifonies adequades a l'escola.

Analitzar i classificar cançons des de les òptiques musical, estructural i temàtica.

Interpretar el repertori individualment i en grup.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

La veu en la cançó polifònica.

Es farà un treball de repertori en grups al voltant d'un centre d'interès i se'n farà una presentació oral.

Anàlisi musical, poètic i interpretatiu de les cançons.

Descobrir de cada cançó la seva capacitat expressiva i pedagògica cercant-ne una interpretació coherent.

Com s'ensenya una cançó.

Nocions bàsiques del gest de direcció.

Musicar dites.

Creació d'una cançó.

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en:

El domini i el coneixement del repertori i la interpretació correcta de qualsevol de les seves cançons.

La capacitat d'anàlisi de la cançó en relació al seu contingut musical i poètic.

Es durà a terme per mitjà de:

Exercicis escrits i orals.

Treballs individuals i en grup.

4. Fonts d'informació bàsica

<http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/cancons/cancons.pdf>.

A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran un dossier amb el repertori del curs i documents complementaris.

Bibliografia recomanada

AMADES, J.- Folklore de Catalunya / Cançoner. Edit. Selecta. Barcelona.

BUSQUE, M.- Virolet Sant Pau. Publicacions de l'Abadia de Monstserrat.

BUSQUE, M.- Virolet Sant Pere. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CAPMANY, A. - Cançoner popular. Edit. Ketres. Barcelona.

CRIVILLE, J.: Música tradicional catalana I, II i III. Edit. Clivis. Barcelona

DIVERSOS - Cançons per al poble I i II. Edit. Claret. Barcelona.

DIVERSOS - L'Esquitx 1, 2, 3 i 4. Edit. MF. Barcelona

FORTE, Allen – Introducció al ANÁLISIS SCHENKERIANO. Ed. Labor, Barcelona, 1992.

ICE de la UPC - La música a l'escola (recursos didàctics I). Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA, DPT. D'ENSENYAMENT - L'Educació a la llar d'infants i al parvulari (orientacions i programes).

MAIDEU, J.: Assaig, cançons i exercicis. Edit. Eumo. Vic.

MALAGARRIGA, T; BUSQUE, M. - La música al parvulari i al jardí d'infància, 1/continguts. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SALZER, Félix – AUDICIÓN ESTRUCTURAL, Coherencia tonal en la música. Ed. Labor, Barcelona, 1990.

SECRETARIAT DE CORALS INFANTILS DE CATALUNYA - Cançoners 1, 2, 3 i 4. Hogar del libro. Barcelona.(per exemple: Alsina, R. (1980). Tots els verbs catalans conjugats, Barcelona: Teide

Didàctica de la Música a l'Etapa Infantil

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Prendre consciència de la importància de la música a l'Etapa d'Educació d'Infantil.

Adquirir els coneixements metodològics i els criteris didàctics apropiats per l'ensenyament de la música en l'etapa d'educació infantil.

Aprofundir en les tècniques i recursos didàctics útils per a la futura pràctica professional.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1.- Cançó

* Repertori bàsic a l'etapa infantil

* Criteris de selecció

* Procés d'aprenentatge i recursos didàctics

* La cançó, element globalitzador

2.- Audició

* Repertori bàsic a l'etapa infantil

* Criteris de selecció

* Configuració didàctica de l'audició

- * Materials i recursos didàctics
- 3.- Educ. oïda. Rit. motriu
- * El desenvolupament auditiu
- * L'educació rítmica amb relació al moviment
- * Processos d'aprenentatge
- * Materials i recursos bàsics

El desenvolupament de cada tema inclou exposicions teòriques i realitzacions pràctiques realitzades pel professor o pels alumnes.

La part teòrica d'estudi, anàlisi i aprofundiment didàctic es tractarà partint d'exposicions del professor i la lectura, reflexió o posterior comentari de llibres i articles. S'utilitzaran enregistraments, vídeos, dibuixos o altres treballs infantils.

Es fomentarà el contacte dels alumnes amb professionals de la didàctica de la música a l'escola infantil a través de visites a centres escolars, centres de recursos i ludoteques.

3. Avaluació

Per aprovar l'assignatura caldrà conèixer cada una de les parts del programa.

S'avaluarà:

- * La participació en les activitats de classe
- * Els treballs individuals i col·lectius
- * Les proves orals i escrites

4. Fonts d'informació bàsica

A més, aquesta assignatura funciona amb el recurs de l'Espai Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran alguns materials de suport.

Bibliografia recomanada

- * BUSQUE, M. - Virolet Sant Pere. Public. de l'Abadia de Montserrat, 1972.
- * BUSQUE, M. - Virolet Sant Pau. Public. de l'Abadia de Montserrat, 1982.
- * BUSQUE, M. - Jocs de falda. Public. ICE de la UAB, 1991.
- * DILIÉGE, I.; SLOBODA, J.A. - Naissance et developpement du sens musical.
- * FIGUERAS, P.; ODENA, P. - L'Educació musical a la llar d'infants. Edit. Onda, 1987.
- * FRIDMAN, R -Los comienzos de la conducta musical. Ed Paidos
- * FRIDMAN, R. -El nacimiento de la inteligencia musical. Ed Guadalupe. Buenos Aires 1988
- * HARGREAVES, D.J. - Música y desarrollo psicológico. Edit. Graó. Barcelona, 1998.
- * HEMSY, V. - Ocho estudios de psicopedagogía musical. Ed. Vaidos, 1982.
- * POYNTER, J. - Sonido y estructura. Edit. Akal. Madrid, 1999.
- * SAC DE DANSES - Fitxes i cassetes (edició interna)
- * VARIS AUTORS - La música a l'escola. ICE de la UPC, 1983.
- * VILAR, M. - Jocs dansats. Edit. Rosa Sensat, 1987.
- * WILLEMS, E. - La preparación musical de los más pequeños. Edit. Audeba. Buenos Aires, 1968.
- * Programacions de la Generalitat.

Educació de la Veu i Foniatria Aplicada II

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- * Aprofundir en l'adquisició de recursos per a l'ús de la veu parlada i cantada com una eina de comunicació en la professió de mestre.

- * Aconseguir una actitud corporal adequada per a una bona fonació tant en la veu parlada com en la cantada.
- * Conèixer i experimentar diferents recursos corporals i vocals per tal de mantenir una veu sana.
- * Escoltar models vocals diferents que serveixin de referents per a una millor emissió de la pròpia veu.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

- Fonaments anatòmics i fisiològics de la fonació
- Actitud corporal
 - * Patró corporal
 - * Esquema corporal
 - * Obertura, espai intern
 - * Eutonia
 - * So i gest corporal
- Respiració
 - * Sensacions internes
 - * Respiració costo-diafragmàtica
 - * Control expiratori
- Fonació:
 - * Vibracions internes i ressonàncies
 - * Projecció i amplificació del so
 - * Entonació, ritme, intensitat i timbre
 - * Vocalització i dicció
 - * Expressió
 - * Desenvolupament de la pròpia veu
- Temes complementaris
 - * Salut i higiene vocal
 - * La veu infantil
 - * Estils i models vocals

3. Avaluació

L'avaluació es realitzarà a partir de:

- * la valoració continuada dels exercicis fets a classe i l'entrega de les tasques que es demanin en l'espai virtual del curs
- * prova escrita tipus qüestionari
- * entrevista individual.

4. Fonts d'informació bàsica

Llibre: "La veu. Orientacions pràctiques". Gassull, Godall, Martorell. Publ. Abadai de Montserrat.

A més, aquesta assignatura funciona amb el suport de l'Espai Virtual (EVEM). En aquest espai els estudiants trobaran materials per a realitzar petites tasques i treballs.

Bibliografia recomanada

LLIBRES

- * BUSTOS, I. (2000): Trastornos de la voz en edad escolar. Archidona (Málaga): Aljibe.
- * LIPS, H. (1989): Iniciació a la tècnica vocal. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- * McCALLION, M. (1999): El libro de la voz. Barcelona: Urano.
- * TORRES, B.; GIMENO (1995) Bases anatòmiques de la veu. Barcelona: Biblioteca Universitaria. Edicions Proa.

REVISTES

* CALAIS-GERMAIN, B. (1999): "El cuerpo y la voz: el movimiento desde el punto de vista de la anatomía". ADE Teatro, núm. 74 (enero-marzo): 109-118.

* PUYUELO, M.; LLINÁS, M. A. (1992): "Problemas de voz en docentes". Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, XII, núm. 2: 76-84.

* SATALOFF, R. T. (1993): "La voz humana". Investigación y Ciencia, núm. 197 (febrero de 1993): 50-57.

* SCOTTO di CARLO, N. (1991): "La voz en el canto". Mundo Científico, 118, noviembre 1991: 1074- 1083.

WEBS

* CENTER OF VOICE DISORDERS: www.bgsm.edu/voice

* CENTRE ROY HART: www-elec.enst.fr/~dufourd/RoyHart/RHfrançais.html

* NATIONAL ASSOCIATION TEACHERS of SINGING: www.nats.org

* The VOICE FOUNDATION: www.voicefoundation.org

Informàtica Musical

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Conèixer les possibilitats de la informàtica com a suport de l'educació musical

Utilitzar i analitzar programes informàtics de música

Practicar el llenguatge musical amb l'ajut de l'ordinador.

Conèixer diversos recursos musicals que podem trobar per internet i familiaritzar-se amb les possibilitats que ofereix aquesta via d'accés informàtica

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Elements de l'entorn: ordinador, programes, sintetitzadors, mòduls i targetes de so, aparells diversos.

Programes de música: educatius, editors, seqüenciadors, educació de l'oïda, tractament del so.

Programes multimedia per crear presentacions o exercicis amb so i imatge.

Formats de la informació musical. El format MIDI

Enregistrament i reproducció del so.

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en els següents punts:

Avaluació continuada a partir dels exercicis de classe.

Control del treballs i exercicis que periòdicament s'aniran demanant.

Prova final per avaluar el coneixement dels diversos continguts treballats

4. Fonts d'informació bàsica

Es treballarà amb els diferents elements i programes musicals, a partir de la pràctica col·lectiva i individual.

Per la realització d'aquestes classes es contarà amb el suport del hardware i software informàtic i musical, i dels perifèrics necessaris: teclat musical, mòdul de so, etc.

Es faran servir especialment els canals informàtics d'enviar i emmagatzemar la informació. Es facilitarà als alumnes la possibilitat de realitzar pràctiques fora de les hores de docència.

L'estudiant tindrà un Espai Virtual d'Educació Musical (EVEM) on hi trobarà les activitats a realitzar durant el curs i els tutorials dels programes

Bibliografia recomanada

Pàgines WEB

Cercador música: <http://www.audiofind.com>

Centre d'ensenyament musical On line: <http://www.aulaactual.com>

Directori de música, compositors: <http://www.classical.net>

Web per a l'educació de l'oïda: <http://www.earmaster.com>

Web per a l'entrenament auditiu: <http://www.earpower.com>

Web per a l'educació auditiva: <http://www.eartraining.com>

Links musicals: <http://www.emagic.de/english/links/index.html>

Música de Jazz: <http://www.freeyellow.com/members2/508-parkdrive>

Mestres i Música: <http://www.geocities.com/mestresimusica/>

Recerca de partitures i perticel.les: <http://www.gmd.de>

Web per a l'educació auditiva: <http://www.good-ear.com>

Programes Educació de l'oïda per a MAC: http://www.hitsquad.com/smm/mac/EAR_TRAINING/

Programes Educació de l'oïda per a PC: http://www.hitsquad.com/smm/win95/EAR_TRAINING/

Pagina personal d'en Xavier Serra: <http://www.iua.upf.es/~xserra>

Liceu de Barcelona: <http://www.liceubarcelona.com/>

Programes i llibreries de sons: <http://www.microfusa.com>

Escola de Música de la Universitat Northwestern: <http://www.northwestern.edu/musicschool>

Big Ears: <http://www.pageplus.com/~bigears/>

Escola de Música virtual: <http://www.planet.com.mx/musiccollege>

Recursos relacionats amb la música: <http://www.sct.usc.edu/~jrush/music/index.html>

Recursos per a l'educació musical: <http://www.teach-music.virtualave.net>

Software per a l'educació musical i educació auditiva: <http://www.trailcreeksystems.com>

Directori Música Catalunya: <http://www.webcom.com/musics/>

Recursos del CLIC: <http://www.xtec.es/recursos/clic>

Xarxa Telemàtica Europea per a l'Educació: <http://members.aol.com/LarsPeters/>

Classica MIDI connection: <http://midiworld.com/cmc/index.htm>

Fitxers mp3 i MIDI: <http://mp3.about.com/musicperform/mp3/>

Directori sobre l'educació musical: <http://music-ed-directory.com>

Música a Internet: <http://newton.upf.es/bib/ccaa/musint.htm>

Recursos educatius: <http://sauce.pntic.mec.es/~alglobal/ind.htm>

Web per a l'educació de l'oïda: <http://webpages.charter.net/kavol/Lessons/links.htm>

Bases Psicopedagògiques per a l'Ed. en la Diversitat

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1.- Potenciar la capacitat de situar-se en el procés de transformació cap a l' escola inclusiva (actituds i pràctiques).

2.- Comprendre els conceptes que fonamenten l'atenció a la diversitat.

3.- Conèixer, entendre i respectar les característiques individuals resultants de factors biològics, psicològics, culturals i socials, per tal de propiciar el màxim el desenvolupament de tots els infants sense discriminació

4.-Saber construir i aplicar criteris per intervenir i donar respostes a les necessitats educatives, mitjançant metodologies que promoguin la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes.

5.- Entendre la necessitat de la cooperació entre els diferents agents (professional, familiar, comunitari) implicats en la tasca educativa.

6. Desenvolupar una metodologia de treball a l'aula que faciliti la participació, el treball cooperatiu, la recerca documental, l'elaboració acurada de treballs i la relació teoria pràctica.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1r Quadrimestre - Part impartida per professorat del Departament de Psicologia de l'Educació

Bloc 1: MARC CONCEPTUAL I NORMATIU

- Diversitat en els àmbits personal i sociocultural.
- Bases neuropsicològiques del desenvolupament i aprenentatge.
- Escola inclusiva i concepte de necessitats educatives i discapacitat.
- Normativa en els àmbits internacional, estatal i autonòmic.

Bloc2: CONDICIONS QUE PODEN COMPORTAR NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT

- Contextos Socials.
- Aprenentatges Instrumentals.
- Trastorns de comportament i de relació.
- Discapacitats intel·lectuals.
- Discapacitats sensorials (visuals, auditiva, etc.).
- Discapacitats motrius.
- Altres capacitat

Bloc 3: REPTES PER AL PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ

- Percepcions, vivències i actituds per part dels docents.
- Percepcions, vivències i actituds per part de les famílies.
- Percepcions vivències i actituds en l'entorn social.

2n Quadrimestre - Part impartida per professorat del Departament de Pedagogia Aplicada

Bloc 4: LA PLURALITAT I DIVERSITAT DE LA SOCIETAT ACTUAL

-Els principis educatius pel segle XXI, un repte per a l'escola

Bloc5:CONCEPTUALITZACIÓ DE LA DIVERSITAT EN L'ÀMBIT SOCIOEDUCATIU:

- Especificació terminològica (diversitat, diferencia i desigualtat)
- Perspectiva objectiva i subjectiva. El valor de la interacció
- Claus d'interpretació: les relacions i les barreres a la participació i l'aprenentatge.

Bloc 6: L'OPCIÓ EDUCATIVA DE LA DIVERSITAT: INCLUSIVITAT I INTERCULTURALITAT.

- Gestió i organització:

Fonaments per a la inclusivitat i la interculturalitat.

Estratègies d'intervenció: canvis organitzatius, metodològics i instruments per a la participació i l'aprenentatge

- Desenvolupament curricular

Noves propostes d'aproximació curricular:

Formació del professorat i les noves competències

- Interacció i participació. Del centre educatiu a la comunitat educativa:

Professionals – alumnes – famílies – comunitat

Les xarxes de relacions a la comunitat (programes, serveis i recursos)

3. Avaluació

Es basa en una prova escrita i/o un treball individual al final de cada quadrimestre sobre la matèria estudiada i en la realització de treballs teòrico-pràctics individuals i/o en equip. Els criteris d'avaluació tindran en compte l'assistència, la participació, la capacitat de treball en equip i les aportacions personals en les classes.

La nota final de l'assignatura s'extraurà de la mitjana entre els resultats dels dos quadrimestres, partint sempre de la superació d'ambdós períodes.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier de lectures obligatòries.

A més, aquesta assignatura en alguna de les seves titulacions funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals.

Bibliografia recomanada

Aquesta és la bibliografia recomanada completa però cada titulació en selecciona una part.

- AAMR (2001) El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport. Eumo editorial, Vic.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. Universidad de Manchester. Siglo Cero. Vol. 30 (1). Pàgs. 37-48.
- AINSCOW, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, Narcea.
- ALDÁMIZ, M.M. i altres (2000): Com ens ho fem? Propostes per educar la diversitat. Barcelona, Graó 119
- ARANDA, R.E. (2002) Educación Especial. Madrid: Prentice Hall.
- ARNÁIZ, P. Las escuelas son para todos. Siglo Cero. Vol. 27 (2). Pàgs. 25-34.
- BRECHIN, A. & SWAIN, J. (1987) Cambio de relaciones. Milan: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- CAMILLERI, C. (1990) Antropología Cultural y Educación. París: Unesco.
- CANEVARO E. (1987) Els infants que es perden al bosc. Vic, Eumo
- CARBONELL F. (2006) L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut. Vic, Eumo
- CASTELLA, E. (coord.) (1998) Multiculturalisme i educació. Barcelona, Ediuoc, Proa
- CELA i altres (1997) El tractament de la diversitat en la etapa infantil i primària. Barcelona, Associació de mestres Rosa Sensat (Dossier Rosa Sensat, 56)
- CLOQUELL, C. i cols. (2002). Un model de suport per a l'escola comprensiva. Suports. Vol.6, núm. 1. Pàgs. 50-61.
- DEVOS, G. (1981) Antropología psicológica. Barcelona: Anagrama
- ECHEITA, G. (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- GARDNER H. (1993) La mente no escolarizada. Barcelona, Paidós
- GIMENO SACRISTAN, J. I PÉREZ GÓMEZ, A. (1999) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
- GINÉ, C. (Coord.) (1996) Trastorns del desenvolupament i Necessitats Educatives Especial. Barcelona, UOC.
- GORTAZAR, A. (1990) El maestro de apoyo en la escuela ordinaria. En -MARCHESI, A. COLL, C i PALACIOS, I. (Comp.) Desarrollo, Psicología y Educación. III. Psicología de la educación. Madrid: Alianza psicológica. (367-382).
- HANNON, H. (1992) Els ghettos a l'escola. Vic, EUMO
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata
- HODAPP, RM; GLIDDEN, LM & KAISER, AP (2006) Hermanos/as de personas con discapacidad: hacia una agenda de investigación. Siglo Cero, Vol. 37 (3): 5-12.
- LEPRI, C. (1996) Identidad individual y social en las personas con discapacidad. Barcelona, IV Jornadas Síndrome de Down.

- LÓPEZ MELERO, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En SIPÁN, A. (coord.) Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira Editores
- MARCHESI A. (2004) Qué será de nosotros los malos alumnos. Madrid, Alianza Editorial.
- MERCER, N. (2001) Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós. Pàgs. 17-33, 177-184.
- MONEREO, C. i altres (1998). Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar. Barcelona: Edicions 62.
- SABEH, E.N. & MONJAS, I. (2002) La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones. Siglo Cero. Vol.33 (2): 15-26.
- SALZBERGUER i cols. (1996) L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. Barcelona: Edicions 62. (Rosa Sensat)
- STAINBACK, S i STAINBACK, W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- TOMLINSON C.A. (2001) El aula diversificada. Barcelona, Octaedro
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París, UNESCO-MEC.
- VERDUGO, MA. (2003) Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Rev Esp Discapac Intelec 34, Núm 205: 5-19.
- VERDUGO, MA. (2006) Rompiendo inercias: claves para avanzar. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, MA & JORDÁN DE URRÍES, FB (2001) Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida (pp 806). Salamanca: AMARU.
- VERDUGO, MA.; SHALOCK, RL; KEITH, KD & STANCLIFFE, RJ. (2006) La calidad de vida y su medida. Principios y directrices importantes. Siglo Cero, Vol. 37 (2): 5-11.
- WEHMEYER, ML (2006) Autodeterminación y personas con discapacidades severas. Siglo Cero, Vol. 37 (4): 5-16.

Conjunt Instrumental

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Conèixer els diversos tipus d'instruments de percussió escolars.

Conèixer les possibilitats d'aplicació didàctica d'aquests instruments.

Practicar la instrumentació i creació d'bres sonores, melodies, i acompanyament de cançons.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

El cos com instrument de percussió. Possibilitats tímbriques, polirrítmies, acompanyaments i creacions sonores.

Instruments de percussió indeterminada per ser usats a l'escola; les seves característiques formals i tímbriques. Polirrítmies, acompanyaments, lectures i creacions. Tècniques bàsiques d'execució.

Instruments de percussió determinada. Els instruments de placa. Tècnica bàsica d'execució.

Pràctica de conjunt instrumental. Lectures, improvisació, acompanyaments i harmonització de cançons i melodies. Creacions .

Anàlisi d'obres instrumentals escolars. Criteris de selecció de materials. Aplicacions didàctiques.

3. Avaluació

Per a l'avaluació de l'assignatura es tindrà en compte:

La assistència a classe per ser una matèria basicament pràctica

La correcció i la precisió tant en la interpretació com en l'actitud corporal

La musicalitat de les improvisacions i creacions, tant rítmica, com melòdica i harmònica.
La utilització de recursos didàctics i l'adequació al nivell dels nens a qui van destinades les propostes.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant tindrà un dossier de partitures que s'interpretaran a classe i on indicacions que l'ajudaran a confeccionar els treballs en grup que es desenvoluparan en tot el curs

Bibliografia recomanada

Colomer, A. - Nang, nang, nang/ Kling, klang, klong. Barcelona. Publ. Artison.

Colomer, A - Instrumentación escolar. Barcelona. Publ. Artison .

Bonal, Ma. D. - Fem música. Barcelona. Publ. Artison.

Font, A - Diversión musical. Barcelona. Publ. Artison.

Gimenez, Ma T. - Canciones y Ritmo I-II. Barcelona. Publ. Artison.

Minguella, M. - Iniciación instrumental. Barcelona. Publ. Artison.

Wuytack, J. - Diverses publicacions. Diverses editorials

Didàctica de la Llengua i la Literatura

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

1. Conèixer els fonaments sociològics, psicològics i pedagògics de l'aprenentatge de la llengua:

Conèixer el procés de desenvolupament del llenguatge en edats escolars i la seva relació amb el desenvolupament cognitiu, social i afectiu.

Conèixer els processos de comprensió i producció lingüístiques.

Conèixer els elements que intervenen en la interacció pedagògica a l'aula.

2. Tractar la llengua oral en les seves característiques i funcions específiques i en les seves interrelacions amb la llengua escrita.

3. Conèixer i adquirir criteris de valoració de la literatura de transmissió oral i de la literatura d'autor.

4. Conèixer les bases psicològiques i lingüístiques dels processos de lectura i escriptura i les diverses propostes metodològiques del seu ensenyament.

5. Adquirir recursos metodològics d'actuació a l'aula.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. Bases de l'ensenyament de la llengua

1.1. La interacció a l'aula com a factor de desenvolupament i aprenentatge.

2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral i de la llengua escrita a l'escola.

2.1. Característiques i funcions de la llengua oral i escrita.

2.2. El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

2.3. Els processos de lectura.

2.4. Els processos d'escriptura.

2.5. Models explicatius dels processos i propostes metodològiques. Perspectives actuals.

2.6. Propostes metodològiques.

2.7. Organització de l'aula. Programació i avaluació.

3. La literatura de transmissió oral.

3.1. Les diverses manifestacions de la literatura oral: criteris de selecció i classificació del corpus existent: rondalles, endevinalles, jocs lingüístics, etc.

3.2. Procediments d'explotació.

4. La literatura d'autor.

4.1. Els clàssics infantils i juvenils.

4.2. Els gèneres.

4.3. Les tendències actuals.

3. Avaluació

S'avaluaran, per mitjà de treballs i exàmens, els aspectes teòrics i pràctics del programa.

Els criteris que es valoraran són:

Coneixement dels continguts treballats.

Capacitat d'anàlisi de les propostes, materials i situacions educatives.

Capacitat per integrar la reflexió teòrica en l'elaboració de propostes pràctiques per a l'escola.

El domini oral i escrit de les llengües catalana i castellana és una condició necessària per aprovar aquesta assignatura.

4. Fonts d'informació bàsica

L'assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (fitxes de lectura, guions de treball, fitxes d'observació i avaluació,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i els treballs individuals.)

Bibliografia recomanada

Adquisició i desenvolupament del llenguatge

BRUNER, J. (1985): La parla dels infants. Vic, Eumo

GARTON, A. F. (1994): Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona, Paidós/MEC

VILA, I. (1990): Adquisición y desarrollo del lenguaje. Barcelona, Graó

Literatura oral

AMADES, J. (1951): Cançoner. Barcelona, Selecta

AMADES, J. (1974): Rondallística. Barcelona, Selecta

AMADES, J. (1984): Les millors llegendes populars. Barcelona, Selecta

BULLICH, E. i M. MAURÉ (1996): Manual del rondallarie. Barcelona, La Magrana

PELEGRÍN, A. (1982): La aventura de oír. Madrid, Cincel

VIOLANT, R. (1990): La rondalla i la llegenda. Barcelona, Atafulla Literatura d'autor

Colomer, T. (1999): Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid. Síntesis

Colomer, T. (direc.) (2002): siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Hürlimann, B. (1968): tres siglos de literatura infantil europea. Juventud. Barcelona

Valriu, C. (1994): Història de la literatura infantil i juvenil catalana. Pirene. Barcelona

Primers aprenentatges de la lectura i l'escripturas

BIGAS, M. i M. CORREIG ((editoras) (2000): Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid, Síntesis

CARLINO, D. (et al) (1995): Leer y escribir con sentido. Madrid, Visor

DOMÍNGUEZ, G. i J. L. BARRIO (1997): Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, Madrid, La Muralla

FONS, M. (1999): Llegir i escriure per viure. Barcelona, La Galera

JULIÀ, T. (1995): Encetar a escriure. Dossiers. Barcelona, Rosa Sensat

TEBEROSKY, A. (1992): Aprendiendo a escribir. Barcelona, ICE-Horsori Llegir i escriure a primària

BAUMANN, J. F. ed. (1990): La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid. Visor.

CAMPS, A. (1994): Didáctica del text. Barcelona. Barcanova.

CAMPS, A. (1995): «Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela» Textos, 5, pp.21-28

- CAMPS, A. (Comp.) 2003): Seqüències didàctiques per aprendre a escriure. Barcelona, Graó
- CASSANY, D. (1987): Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure. Barcelona. Empúries.
- CASSANY, D., M. LUNA i G. SANZ (1994): Ensenyar llengua. Barcelona, Graó
- COLOMER, T. i A. CAMPS (1991): Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.
- COLOMER, T. (coord.) (1992): Ajudar a llegir. Barcelona, Barcanova
- GRAVES (1983): Didáctica de la escritura. Madrid, MEC/Morata, 1991
- JOLIBERT, J. Formar infants productors de textos. Barcelona, Graó (Adaptació al català de M. Camps i N. Fàbregas)
- JORBA, J., I. GÓMEZ i A. PRAT. Parlar i escriure per aprendre. Barcelona, ICE
- NOGUEROL, A. (1989): Tècniques d'aprenentatge i estudi. Barcelona, Graó.
- PRAT, À. i N. VILÀ (1997): Textos de treball i d'estudi. Barcelona, Rosa Sensat
- RIBAS, T. (1993): «La evaluación de la composición escrita». Cuadernos de Pedagogía 216, 28-30.
- SOLE, I. (1992): Estrategias de lectura. Barcelona, Graó/ICE
- SOLE, I. (1987): L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona. CEAC.
- TOLCHINSKY, L. (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo"», Comunicación, Lenguaje y Educación 6, 53-62
- VILÀ, N. (1990): La diversitat de la llengua escrita. Usos i funcions. Barcelona, Rosa Sensat
- VILÀ, N. (1987): Tècniques d'escriptura. Barcelona, Rosa Sensat

Didàctica de la Música II

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Conèixer el marc legal que regula la organització de l'educació musical en el sistema escolar i les funcions del mestre especialista de música .

Conèixer els elements que integren el disseny curricular i practicar l'elaboració de propostes de programació adequades a diferents realitats educatives.

Elaborar i dur a la pràctica propostes de classes de música

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

El disseny curricular de Primària i l'àrea de música

1 El 1r nivell de concreció -els objectius generals -els continguts fonamentals

2 El 2n nivell de concreció: -del PEC a la proposta curricular de l'àrea -la delimitació dels objectius referencials -la seqüenciació i la temporalització dels continguts

3. El 3r nivell de concreció: la unitat didàctica -criteris per a la selecció de temes -modalitats -estructura i elements bàsics: els objectius didàctics les activitats d'ensenyament-aprenentatge les activitats d'avaluació les orientacions didàctiques les estratègies metodològiques i els recursos materials

3 La classe de música: -de la unitat didàctica a la concreció de classes -les activitats bàsiques -la dinàmica de les sessions -la interrelació entre els continguts i les activitats a cada classe

4 L'avaluació de l'àrea de música -l'avaluació com a eina reguladora del procés de programació - l'avaluació inicial, formativa i sumativa en educació musical -l'avaluació dels procediments i les actituds - l'avaluació de l'aptitud musical

3. Avaluació

L'avaluació de l'assignatura es farà a partir de: -la participació a la classe en la discussió i la presentació de propostes -la realització de treballs individuals i/o en grup -la preparació i la realització de la pràctica individual - el comentari sobre lectures (llibres, articles)

proposades durant del curs -les proves escrites Cadascun d'aquests apartats haurà de ser aprovat amb independència dels altres, segons els criteris que es determinin.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant trobarà materials de suport, orientacions per a la realització de treballs i informacions sobre les activitats relacionades amb l'assignatura (conferències, visites a institucions) a l'Espai Virtual d'Educació Musical (EVEM). A l'inici del període de classes es facilitarà el codi per accedir-hi.

Bibliografia recomanada

ALSINA, P. 1997. El àrea de educació musical. Propuestas para aplicar en el aula. Barcelona: Graó.

ANTÚNEZ, S. 1991. Del Projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica. Barcelona: Graó.

BADIA, M.; BAUCELLS, M.T. 1999. Música, Llibre del mestre. Educació Primària. Barcelona: P. Abadia de Montserrat.

Departament d'Ensenyament. 1992. Educació primària: currículum. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. 1992. Educació Infantil: currículum. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. 1992. El projecte curricular i la programació. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. 1992. L'educació primària exemples d'unitats de programació. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. 1994. L'Avaluació a l'educació primària. [orientacions per al desplegament del currículum, educació infantil i primària]. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. 2000. Avaluació interna de centres. Exemples de prova. Cicle mitjà i cicle superior. Educació artística: música. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

FREGA, A. L. 1996. Música para maestros. Barcelona: Graó.

MAURI, T.; VALLS, E.; GÓMEZ, I. 1992. Els continguts escolars. El tractament en el currículum. Barcelona: Graó.

PUJOL, M.A. 1995. L'avaluació de l'àrea de música. Vic: Eumo.

VALLS, A.; VILAR, M. 2004. "La evaluación del área de música" A: Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12años) Barcelona: Ed. Praxis

Llibres de text i guia del mestre

Editorials: Barcanova, Dinsic, Mc Graw Hill, Cruïlla, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Teide.

Revistes especialitzades

Eufonía. Barcelona: Ed. Graó.

Música y educación. Madrid: Musicalis.

Leeme . Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Univ. de La Rioja. <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/sumariogen.html>

Recursos on-line

Xtec. Escola Oberta. Música <http://www.xtec.es/recursos/musica/index.htm>

Biblioteca Virtual de Educació Musical (Bivem) <http://80.34.38.142:8080/bivem/>

Mestres i música. La web dels mestres de música <http://www.mestresimusica.net/>

Associació d'Ensenyants de Música de Catalunya (Aemcat) <http://www.aemcat.org/>

Direcció

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Aconseguir un gest de clar i eficaç per a la direcció d'obres corals i instrumentals, vetllant el "tempo", l'afinació, la interpretació i l'estil adients a les composicions, mitjançant l'anàlisi i l'aprofundiment de les obres.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Gest de direcció:

- * Actitud corporal.
- * Entrades, enllaços, finals. Els "tempi", independència de mans, expressivitat, etc.

Anàlisi de cançons, d'obres corals i instrumentals.

Criteris d'interpretació.

Coneixement d'autors, èpoques i estils.

Criteris de selecció de repertori.

Pedagogia de l'assaig.

Les classes consistiran en el treball pràctic sobre l'expressivitat corporal en general i molt especialment pel que fa referència a la direcció.

Es treballarà la preparació individual i/o col·lectiva d'obres corals, amb o sense acompanyament instrumental: es potenciarà l'observació i la discussió de la pedagogia a seguir per al seu aprenentatge.

Com a complement de les activitats a la classe, s'organitzaran anades a assaigs amb comentaris previs i posteriors a l'audició.

3. Avaluació

L'avaluació serà continuada, partint de les activitats pràctiques realitzades a la classe i tindrà en compte:

- L'actitud corporal.
- El gest, la independència de mans, l'expressivitat.
- Els "tempi", les entrades, els enllaços i els finals.
- La capacitat de preparar una obra partint del treball d'anàlisi de la partitura.

4. Fonts d'informació bàsica

Aquesta assignatura funciona amb el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran un dossier amb el repertori del curs i documents complementaris.

Bibliografia recomanada

WAGNER, C. - Aprenuem a fer cantar

Formació Instrumental

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Utilitzar el piano com a instrument harmònic.

Conèixer i dominar les tècniques bàsiques d'harmonització i d'acompanyament.

Saber acompanyar cançons i melodies amb el piano.

Aplicar tècniques informàtiques al treball harmònic a través de la informàtica musical.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

Tonalitat i harmonia

Modalitats Major i menor

Graus modals i tonals

Funcions tonals

Acords

Acord de Tònica, Dominant, Subdominant, Sensible i Sèptima de Dominant.

Construcció de les inversions

El baix i el seu xifrat

Enllaços

Melodies o esquemes harmònics

Cadències i modulació

Procés cadencial

Cadències autèntica, plagal, trencada, semicadència i altres.

Procés modulant

Oïda harmònica

Comprensió

Discriminació

Reconeixement

Dictat

Pràctica d'acompanyament al piano

De melodies

De cançons

Lectura d'acompanyaments

Pràctica de transport al piano

De fragments musicals

De cançons

Creació i improvisació sobre esquemes harmònics

A 2,3 i 4 veus a partir de melodies o baixos donats

Anàlisi harmònica

3. Avaluació

L'avaluació es basarà en els següents punts:

L'avaluació de la pràctica diària.

Prova pràctica d'acompanyament al piano.

Proves escrites de realitzacions harmònica.

Proves escrites de dictat i anàlisi harmònic.

4. Fonts d'informació bàsica

Les classes es realitzaran a un nivell eminentment sensorial i pràctic.

El treball de coneixement teòric i assimilació de la matèria es farà simultàniament.

S'alternarà el treball individual i el treball en grup

L'estudiant tindrà un Espai Virtual d'Educació Musical (EVEM) on hi trobarà els dossiers de lectura del repertori musical, activitats a realitzar durant el curs, materials de suport a l'educació auditiva, etc... i altres adossiers de repertori musical

Bibliografia recomanada

SEGARRA, I.- El Meu llibre de Música V. Public. Abadia Montserrat

SEGARRA, I.- El Meu llibre de Música VI. Public. Abadia Montserrat

HINDEMITH, P.- Armonía Tradicional. Edit. Ricordi.

RIEMANN, H. - Armonía y modulación. Edit. Labor.

ZAMACOIS, J.- Tratado de Armonía. Edit. Labor.

MICHELS, U.- Atlas de Música, I. Alianza Editorial.

MICHELS, U.- Atlas de Música, II. Alianza Editorial.

XUCLÀ, T.- Harmonia popular i moderna. Edicions El mèdol. Tarragona.

Organització del Centre Escolar

1. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

- Conèixer i analitzar des d'una visió general els components que configuren el centre escolar com a organització.
- Conèixer la importància d'una organització eficaç per al bon funcionament de l'escola democràtica i laica.
- Analitzar els problemes generals que afecten a l'organització de les institucions educatives.
- Fomentar l'observació, la interpretació, anàlisi i avaluació de fets de la realitat organitzativa dels centres.

2. Blocs temàtics i organització dels continguts

1. L'organització escolar com a àmbit d'estudi.
 - 1.1 L'escola com a organització.
 - 1.2 El context polític administratiu: l'autonomia de centres.
2. Els plantejaments institucionals en el centre educatiu.
 - 2.1 Documents que el configuren i relació que s'estableixen entre ells.
 - 2.2 Els plantejaments institucionals a llarg termini
 - 2.3 Els plantejaments institucionals a curt termini
3. Les estructures organitzatives
 - 3.1 L'estructura dels Recursos Humans: l'estructura Vertical, l'estructura Horitzontal, els Òrgans Staff
 - 3.2 L'estructuració dels Recursos Materials: Arquitectura escolar, Mobiliari i l'equipament escolar
 - 3.3 L'estructuració dels Recursos Funcionals: L'organització del temps, El pressupost
4. El Sistema de Relacions
 - 4.1 La participació i la presa de decisions.
 - 4.2 La Informació i la Comunicació.
 - 4.3 La resolució de conflictes
 - 4.4 La Cultura i el Clima Institucionals

3. Avaluació

Entenem que l'avaluació és quelcom que permet valorar la qualitat de l'aprenentatge que ha realitzat l'estudiant. També ens permet prendre la decisió sobre l'oportunitat de superar o no l'assignatura. En el cas d'aquesta assignatura es tindran en compte els següents criteris:

- L'assistència i participació de forma activa a les classes
 - La qualitat dels treballs i pràctiques elaborades
 - Superar una prova de caràcter general i escrit dels continguts de la matèria
- Els barems que s'utilitzaran en l'avaluació de l'assignatura poden estar subjectes al criteri de cada professora, si bé orientativament poden ser els següents:

E/A PRESENCIAL

Assistència, participació i implicació en les sessions presencials i tutories. 10%

Un examen al termini de l'assignatura. 40%

E/A DIRIGIT

Realització i presentació dels treballs realitzats. 50%

Per poder superar-la s'ha d'assolir al menys el 50% de cadascun dels apartats.

4. Fonts d'informació bàsica

L'estudiant seguirà un manual de referència:

ARMENGOL, C.; FEIXAS, M. i PALLARÈS, R.M. (2003): Seguint el fil de l'organització. Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.

A més a més se li facilitaràn:

Pautes per l'elaboració dels treballs de cadascun dels Blocs Temàtics.

Dossier de transparències i diapositives de power point utilitzades.

Pautes per l'elaboració de les diverses activitats plantejades a l'aula.

Alguns professors utilitzen el recurs del Campus Virtual. En aquest espai els estudiants trobaran materials (articles de lectura, guions de treball, enllaços d'interès,...) que els ajudaran a confeccionar els treballs en grup i/o els treballs individuals).

Bibliografia recomanada

ANTÚNEZ S. (1993): Claves para la organización de centros escolares. Horsori, Barcelona.

ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1996): Fundamentos y prácticas de la organización escolar. Graó, Barcelona.

CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J. y SANCHEZ, M. (1994): Para comprender las organizaciones escolares. Repiso, Sevilla.

GAIRÍN, J. i DARDER, P. (coord.) (1996): Organización de centros educativos. Aspectos básicos. Praxis, Barcelona.

GUERRA, S. (2000): La escuela que aprende. Morata, Madrid.

Pràctiques I, Pràctiques II, Pràctiques III, Pràctiques IV

Definició i Fonamentació

El Pràcticum de la Formació de Mestres consisteix en un conjunt d'activitats, realitzades fora del campus universitari, l'objectiu de les quals és que els estudiants entrin en contacte directe amb l'àmbit professional per al qual s'estan preparant: l'Escola Infantil i l'Escola Primària. Constitueix, així mateix, una oportunitat per constatar, contrastar i posar en pràctica –en realitats concretes– les informacions, els conceptes, els procediments i les actituds que els estudiants adquireixen mitjançant els estudis a la Facultat. En conseqüència, encara que amb objectius específics, comparteix continguts amb altres matèries del currículum de l'especialitat corresponent.

Tot i això el Pràcticum té una entitat pròpia. Compta amb uns plantejaments, organització i realitzacions específics. Òbviament, en determinats aspectes es nodreix de coneixements, procediments i recursos aportats d'altres matèries i, alhora, els en proporciona. Sense que això vulgui dir que en sigui subsidiari, ni que supleixi aquelles activitats pràctiques que convé de fer en el marc de les altres matèries.

Per bé que cadascuna de les cinc especialitats que contempla aquesta Diplomatura confereix al Pràcticum matisos que li són propis, el fet que totes aconduixin a l'obtenció del títol de Mestre/a fa que els continguts, els objectius, les activitats a realitzar i l'organització del Pràcticum responguin a uns criteris comuns i presentin unes característiques similars.

Objectius Generals

Propiciar una visió de conjunt del fet educatiu que orienti i doni sentit a les actuacions professionals futures.

Oferir l'oportunitat de conèixer algunes mostres de com es concreten a la realitat els plantejaments i propostes del sistema educatiu vigent.

Aproximar-se al coneixement sobre la varietat, la diversitat i la complexitat de la realitat educativa.

Fomentar la concepció dels centres educatius com a institucions inserides en la comunitat.

Reflexionar sobre la funció de l'escola i dels/les mestres, com a coparticipants de l'educació dels infants i joves, juntament amb els familiars, altres professionals i institucions.

Promoure la conscienciació sobre el valor i la necessitat de les concepcions i explicacions teòriques per analitzar i entendre la realitat educativa, com també per a dissenyar la intervenció, posar-la en pràctica i avaluar-la.

Conscienciar sobre la necessitat de la formació permanent i de la participació dels/les mestres en la recerca educativa.

Facilitar ocasions de reflexió, i contrastar amb la realitat les pròpies idees i opcions de formació professional.

Continguts

Els continguts, en el conjunt de les diplomatures, es refereixen als aspectes següents:

Tipologies d'escoles d'educació infantil i primària

Escola i administració educativa

Escola i entorn

Gestió

Organització del centre i de l'aula

Projecte educatiu de centre

Projecte curricular de centre

Disseny, realització i avaluació d'unitats didàctiques

Llengua i escola

Educació en la diversitat i en la interculturalitat

Escola i serveis educatius externs (EAPs, IMEs, centres de recursos, centres d'atenció, moviments de renovació pedagògica, etc.)

Escola i serveis comunitaris (biblioteques, ludoteques, museus, etc.)

La professió de mestre/a: funcions, tècniques de treball i actituds professionals

La distribució d'aquests continguts i la seqüenciació dels objectius a aconseguir en cadascun dels quatre nivells del pràcticum, en molts aspectes, presenta un caràcter cíclic, amb una construcció progressiva del coneixement i de les habilitats que s'hi refereixen.

Practicum I

dues setmanes al mes de febrer

En grups reduïts, els alumnes –amb l'orientació i el suport del/la professor/a-tutor/a del pràcticum– preparen i realitzen en una escola i entorn social concrets, una recopilació i elaboració d'informacions que, un cop organitzades i contrastades amb els coneixements obtinguts en els estudis a la Facultat, exposen en un informe/reportatge.

L'estudi tracta dels aspectes següents:

- La configuració de l'espai sòcio-cultural que constitueix l'entorn d'un centre escolar.
- El centre escolar: aspectes pedagògics i organitzatius.
- L'aula i la seva organització material i social.

Es vetllarà perquè entre tots els equips de treball formats dins d'un grup classe es visitin escoles de diversos tipus. D'aquesta manera, l'intercanvi d'informacions obtingudes pels diferents grups possibilita conèixer una panoràmica de les tipologies escolars existents.

Els procediments de treball emprats són els següents:

- La recopilació de dades (documentals, d'observació i per mitjà de l'entrevista).
- La transcripció de dades.

- L'elaboració d'informacions.
- La confecció d'un informe/reportatge.

Amb la preparació, realització i anàlisi de l'estada, juntament amb la presentació de les dades i reflexions mitjançant un informe/reportatge, fonamentalment es pretén que els estudiants aconseguixin els següents objectius:

- Adonar-se de l'existència de diversos elements relatius al context, l'organització i la relació que configuren la vida en un centre escolar
- Iniciar-se en la utilització de procediments de recopilació i de contrastació d'informacions.
- Prendre contacte amb la realitat escolar des d'un punt de vista professional i intencionadament reflexiu.
- Respectar i apreciar la tasca dels professionals i companys.
- Aprendre a elaborar i a presentar informes.

Practicum II

Un mes a l'inici del segon quadrimestre

A cada estudiant se li assigna un centre de pràcticum i un/a professor/a-tutor/a. L'estada la farà, tot el mes, en un grup classe concret.

Els estudiants de les especialitats d'Educació Física, d'Educació Musical i de Llengües Estrangeres, durant la segona quinzena d'estada al centre, assistiran a quatre o cinc sessions preparades per l'especialista corresponent.

Els estudiants que tenen un mateix professor/a-tutor/a, s'organitzen en grups de treball, amb l'objecte de preparar l'estada, orientar i organitzar tasques, intercanviar informacions, materials, impressions, etc., contrastar dades de la realitat amb coneixements teòrics, reflexionar sobre les pròpies actituds.

Així mateix, han de dissenyar, realitzar i avaluar una activitat educativa puntual que s'adigui amb els plantejaments educatius del grup classe a què va destinada. A fi que es preparin, també, com a mestres generalistes, convé que els estudiants de les especialitats d'Educació Física, d'Educació Musical i de Llengües Estrangeres facin la seva pràctica sobre una activitat educativa en un àmbit diferent de la seva especialitat.

La síntesi que s'elabora de les informacions obtingudes, de les experiències i de les anàlisis efectuades es reflecteix en una memòria individual.

L'estudiant –amb l'orientació i suport del/la professor/a-tutor/a de la Facultat i amb el del/la mestre/a-tutor/a del centre de pràcticum, i també amb les regulacions que comporta l'intercanvi amb el grup de treball amb altres estudiants en pràctiques– ha de vetllar perquè la preparació, la realització i l'anàlisi de l'estada en el centre educatiu li proporcionin informacions i reflexions sobre els aspectes següents:

- Els plantejaments pedagògics del centre i els elements que els contextualitzen. La concreció en un projecte educatiu, en uns projectes curriculars i en unes programacions. Les peculiaritats dels projectes educatiu i curriculars d'acord amb la població a qui van destinats. La consideració d'elements sociolingüístics i culturals. L'escola i les famílies. Les relacions de reciprocitat entre l'escola i l'entorn.

- Els plantejaments educatius a l'aula. Els continguts, els objectius, les metodologies, els recursos i l'avaluació. La coherència d'aquests plantejaments amb el projecte educatiu del centre.

- L'organització de l'aula i els principis que la sostenen.

- Els espais, materials i activitats específics que disposa l'escola referents a la tasca amb els infants en l'àmbit de l'especialitat de l'estudiant.

- Les interaccions interpersonals i socials en el grup classe. Les interaccions a l'escola.

- La contemplació de la diversitat com a valor. La diversitat com a impulsora de la construcció conjunta en les actuacions i en les interaccions. Els plantejaments educatius,

l'organització pedagògica, les activitats, els recursos, els intercanvis, etc. que parteixen de la diversitat i la promouen. La potenciació de la solidaritat i la cooperació.

El disseny, realització i avaluació d'una activitat educativa puntual, proporciona als estudiants l'oportunitat de posar en pràctica i d'analitzar els aspectes següents:

- La necessària coherència entre les activitats didàctiques i els projectes educatiu i curricular del centre

- La selecció de continguts i la definició d'objectius.

- Les previsions metodològiques.

- El rigor en la planificació i l'obertura/flexibilitat en la realització.

- La importància de la coordinació de criteris i d'actuacions en el treball en equip (tant amb l'equip de treball d'estudiants en pràctiques com amb el/la mestre/a-tutor/a del grup classe).

Els procediments de treball emprats –tant pel que fa a la preparació, realització i anàlisi de l'estada com al disseny, realització i avaluació de l'activitat educativa, o bé per a la confecció de la memòria– són els següents:

- L'elaboració de guions de recopilació i de registre de dades (documentals, d'observació i per mitja de l'entrevista). La recopilació, el registre i la transcripció.

- La previsió del sistema d'elaboració de les informacions obtingudes. L'elaboració i l'anàlisi.

- La definició dels objectius, de la metodologia i dels criteris d'avaluació per a portar a la pràctica una intervenció educativa puntual.

- La confecció d'una memòria. L'estructura, el contingut i els mitjans d'expressió. La presentació i l'anàlisi de la informació.

- El treball en equip (amb altres estudiants del pràcticum, amb el/la professor/a-tutor/a i amb el/la mestre/a del centre de pràcticum).

Fonamentalment es pretén que els estudiants aconseguixin els objectius següents:

- Adonar-se de l'existència dels nexes de relació entre els diferents elements que configuren els plantejaments educatius d'un centre: el projecte educatiu, el projecte curricular, les programacions d'etapa i de cicle, l'organització, les intervencions del/la mestre/a, etc.

- Identificar algunes peculiaritats dels projectes educatiu i curricular d'acord amb la població a qui van destinats: consideració de les especificitats culturals, lingüístiques o d'altres tipus en els plantejaments pedagògics dels centres educatius. Valoració de la diversitat com a factor qualificador de les interaccions.

- Iniciar-se en la utilització de procediments de recopilació i de contrastació d'informacions.

- Aprendre a col.laborar amb el/la mestre/a, sabent trobar l'equilibri entre la prudència i la participació activa.

- Reflexionar sobre les pròpies actituds, actuacions, coneixements i habilitats com a estudiant en pràcticum i com a futur mestre/a.

- Aprendre a distingir clarament entre la informació i la seva anàlisi interpretativa.

- Aprendre a presentar amb claredat i coherència les informacions obtingudes, les realitzacions portades a terme i les anàlisis efectuades.

Practicum III i IV

Un mes a l'inici del primer quadrimestre i un dia setmanal durant tot l'any

A cada estudiant se li assigna un centre de pràcticum i un/a professor/a-tutor/a.

L'estudiant s'integrarà en la dinàmica d'un grup classe concret. Els estudiants de les especialitats d'Educació Física, d'Educació Musical i de Llengües Estrangeres assistiran a una mitjana de setze sessions (vuit a cada cicle) conduïdes per l'especialista

corresponent. Els estudiants de l'especialitat d'Educació Especial tindran com a mestre/a-tutor/a el mestre/a d'educació especial.

Els estudiants que tenen un mateix professor/a-tutor/a a la Facultat, s'organitzen en grups de treball, amb l'objecte de preparar l'estada, orientar i organitzar tasques, intercanviar informacions, materials, impressions, etc., contrastar dades de la realitat amb coneixement teòrics, reflexionar sobre les pròpies actituds.

Així mateix, han de dissenyar una unitat de programació o programa d'intervenció, que serà desenvolupat/da i avaluat/da per l'estudiant –de mutu acord amb el/la mestre/a-tutor/a de l'aula– en el grup classe on fa l'estada. Òbviament la unitat/programa dissenyat/da ha de ser coherent amb els plantejaments educatius del grup-classe a què va destinada, i ha de ser-hi adient. En els casos en què el centre de pràcticum (o el/la mestre/a del grup-classe corresponent) i el/la professor/a-tutor/a de la Facultat comparteixin un projecte de treball sobre la pràctica educativa en el qual involucren l'estudiant en pràcticum, aquest dissenya i realitza la unitat de programació en el marc d'aquest projecte.

Per fer la preparació de la unitat de programació o programa d'intervenció, l'estudiant compta amb l'orientació i l'ajut del/la professor/a-tutor/a de la Facultat i amb la del/la mestre/a-tutor/a del centre de pràctiques. Compta també amb el treball en comú amb els companys del grup de treball. Abans d'iniciar l'aplicació, cada estudiant ha de presentar per escrit el projecte que ha elaborat. Aquest projecte ha d'incloure els elements conceptuals i les variables referides a l'escola, a l'aula i al grup classe que s'han tingut en compte per al disseny de la unitat didàctica; els continguts i objectius seleccionats; els plantejaments metodològics; les propostes de realització i les previsions per a l'avaluació. Durant el desenvolupament, cal realitzar una avaluació continuada del procés a fi que possibiliti fer les modificacions necessàries als plantejaments inicialment previstos. Tots els materials de preparació i avaluació convé classificar-los regularment en un dossier de seguiment del desenvolupament de l'activitat.

Al final del procés l'estudiant ha de presentar una memòria de la tasca efectuada, que la confeccionarà sobre la base de documents ja elaborats (projecte de la unitat de programació i dossier de seguiment), junt amb les reflexions que l'experiència suggereix.

Durant la primera fase de l'estada, en què l'estudiant recopila i analitza la informació que li possibilitarà conèixer les característiques i els plantejaments educatius del centre, el treball es centra en els aspectes següents:

- Els plantejaments pedagògics del centre i els elements que els contextualitzen. La concreció en un projecte educatiu, en uns projectes curriculars i en unes programacions específiques. Les peculiaritats del projecte educatiu, dels curriculars i de les programacions d'acord amb la població a qui van destinats. L'atenció a les necessitats educatives especials. La consideració d'elements sociolingüístics i culturals.

- Les relacions de reciprocitat entre l'escola i l'entorn. Algunes peculiaritats de l'escola d'acord amb l'entorn on està ubicada. L'escola i els serveis comunitaris (parcs, biblioteques, ludoteques, museus, etc.). La participació de l'escola en programes d'intervenció comunitària existents en el context social on està ubicada («Aprenguem amb la gent gran», etc.). L'escola i els serveis educatius externs (EAPs, IMEs, centres de recursos i altres serveis de suport, moviments de renovació pedagògica, etc.).

- Escola i famílies. La coparticipació en l'educació dels infants. Relacions de reciprocitat

- L'organització i la gestió d'un centre escolar. L'equip educatiu. Els cicles i els departaments. El consell escolar. La distribució de responsabilitats.

- Els plantejaments educatius a l'aula. Continguts, objectius, metodologies, recursos i avaluació. Relacions de reciprocitat amb l'entorn. La coherència amb el Projecte Educatiu del Centre.

- L'organització i el funcionament de l'aula i els principis que la sostenen.

- Les interaccions interpersonals i socials en el grup classe. Les interaccions a l'escola.

El disseny, realització i avaluació de la unitat de programació proporciona als estudiants l'oportunitat de posar en pràctica i analitzar els aspectes següents:

- Les variables que cal considerar en disseny, realització i avaluació d'unitats de programació.

- La definició de continguts i objectius d'acord amb les característiques del tema triat, amb els plantejaments educatius de l'escola, com també amb els coneixements, les habilitats i les experiències prèvies dels infants. La consideració i la potenciació de la diversitat.

- Les previsions metodològiques emmarcades conceptualment i coherents amb els plantejaments educatius de l'escola. L'aprenentatge significatiu, constructiu i funcional.

- La planificació d'activitats. La utilització d'elements de l'entorn. Les possibilitats de comptar amb la col.laboració dels familiars.

- La seqüenciació de continguts, objectius i activitats.

- El caràcter cíclic i regulador de l'avaluació.

- La coordinació amb el/la mestre/a-tutor/a del grup classe. El rigor en la planificació i l'obertura/flexibilitat en la realització. La regulació de la pròpia tasca com a "practicant de mestre/a".

Els procediments de treball emprats –tant pel que fa a la preparació, realització i anàlisi de l'estada com al disseny, realització i avaluació de la unitat de programació, o bé per a la confecció de la memòria– són els següents:

- Elaboració de projectes d'anàlisi de la intervenció educativa. Confecció de guions de recopilació de dades. La preparació d'instruments de registre de dades. Disseny de procediments senzills d'anàlisi interpretativa.

- La recopilació, el registre i la transcripció de dades. L'elaboració, el tractament i la interpretació de dades. La relació entre els coneixements teòrics i la realitat educativa.

- La recopilació, organització, elaboració i anàlisi de materials per a la confecció d'una memòria. L'estructura, el contingut i els mitjans d'expressió. La presentació i l'anàlisi de la informació.

- El treball en equip (amb altres estudiants en pràcticum, amb el/la professor/a-tutor/a i amb el/la mestre/a del centre de pràcticum).

- Les pròpies actituds, actuacions, coneixements i habilitats com a estudiant i com a futur mestre/a.

Fonamentalment es pretén que els estudiants aconseguixin els objectius següents:

- Identificar relacions existents entre els diferents elements que configuren els plantejaments educatius d'un centre: el projecte educatiu, el projecte curricular, les programacions d'etapa i de cicle, l'atenció a les necessitats educatives especials l'organització, les intervencions del/la mestre/a, etc.

- Conèixer les línies fonamentals del projecte educatiu i curricular del centre. Considerar-ne algunes peculiaritats segons la població a qui van destinats. Valorar la importància de considerar les especificitats culturals, lingüístiques o d'altres tipus en els plantejaments pedagògics dels centres educatius i preveure'ls en la tasca educativa. Valorar la diversitat com a factor qualificador de les interaccions.

- Conèixer les relacions de reciprocitat entre l'escola i l'entorn. Conèixer els serveis socio-culturals i educatius amb què compta el barri, població o zona: possibilitats d'emprar-los i de col.laborar-hi.

- Conèixer formes organitzatives, pedagògiques i de gestió que possibiliten portar a la pràctica plantejaments educatius, a nivell de centre i d'aula.

- Iniciar-se en el disseny de procediments de recopilació i d'anàlisi de dades.

- Posar a prova les pròpies competències per a projectar, posar en pràctica i avaluar actuacions educatives que estiguin fonamentades en coneixements teòrics, s'hi emprin

procediments rigorosos que concordin amb uns plantejaments educatius i curriculars del centre i contemplin les característiques específiques dels infants i del context als quals van destinades.

- Saber emmarcar conceptualment, justificar i argumentar les pròpies decisions sobre els diferents aspectes del disseny d'una unitat de programació o projecte d'intervenció.

- Aprendre a utilitzar mitjans per conèixer les idees i experiències prèvies dels infants.

- Saber definir continguts, objectius i actuacions que prenguin en consideració referents conceptuals, les característiques del tema triat, els plantejaments educatius de l'escola i els coneixements i experiències prèvies dels infants.

- Aprendre a comptar amb les característiques, els serveis i les dotacions de l'entorn per al disseny i desenvolupament d'unitats de programació o projectes d'intervenció.

- Plantejar-se la possibilitat de comptar amb els familiars per a aquells aspectes del desenvolupament de la unitat de programació o projecte d'intervenció en què puguin col·laborar

- Posar en pràctica la utilització de criteris i procediments per a la seqüenciació dels continguts, objectius i activitats.

- Aprendre a dissenyar procediments d'avaluació (global i de les diverses sessions) pertinents per al contingut, prenent com a punt de referència els objectius i el marc referencial.

- Aprendre a avaluar i a regular les pròpies decisions i tasques.

- Aprendre a mantenir relacions professionals tant amb els/les mestres com amb els alumnes.

- Reflexionar sobre les pròpies actituds, actuacions, coneixements i habilitats com a estudiant del pràcticum i com a futur mestre/a.

- Aprendre a diferenciar informacions, projectes, realitzacions, anàlisis i les seves relacions. Aprendre a fonamentar i a argumentar les pròpies decisions i anàlisis. Aprendre a organitzar-ho i a presentar-ho.

- Prendre consciència de la necessitat de la formació permanent i de la participació dels/les mestres en la recerca educativa.

Conferències, taules rodones, seminaris

Cada especialitat, de comú acord amb els departaments, organitzarà conferències, taules rodones o seminaris, sobre aspectes del currículum del pràcticum que consideri convenient que tots els alumnes coneguin, encara que no tinguin l'oportunitat de posar-los en pràctica de forma real. Aquest és el cas, per exemple, de les aules hospitalàries, de l'ensenyament als centres penitenciaris, o de les escoles d'adults. Una cosa semblant pel que fa a serveis culturals o educatius externs a l'escola, però que hi tenen incidència: museus, biblioteques, ludoteques, granges-escola, zoo, escoles de natura, centres de recursos, EAPs, IMEs, centres d'atenció a la infància, programes d'educació compensatòria, etc.

L'objectiu d'aquesta activitat és que els estudiants coneguin diverses modalitats d'atenció a la infància i d'ensenyament reglat i que prenguin contacte amb experiències educatives que presenten un interès particular. Cal que coneguin les ofertes d'altres serveis culturals i educatius diferents a l'escola, i també que es plantegin les relacions de reciprocitat desitjables entre l'escola i aquestes altres institucions.

Un altre àmbit d'incidència pot ser el dels procediments i tècniques de treball professional, com, per exemple, la recopilació de dades, l'organització de la informació, la recerca d'índexs de significació, etc.

Algunes d'aquestes activitats es fan en coordinació amb les assignatures de l'especialitat. D'altres es poden organitzar i realitzar de forma interdisciplinària. D'altres poden ser impulsades i organitzades per la comissió de docència de l'especialitat, o pel grup de professorsat tutor del pràcticum de cada titulació.

També des de les titulacions o departaments es poden impulsar viatges destinats a conèixer experiències educatives que presentin algun interès particular fora del marc geogràfic més proper.

7.4.- Annex IV: primer qüestionari.

Bloc 1.- Introducció.

Aquest qüestionari va destinat a mestres de música que treballin a cicle superior. Cal situar-se sempre en la situació de classe de cicle superior.

1.1.- A quina universitat et vas formar com a mestre?

1.2.- A quina escola treballes actualment?

1.3.- Quants especialistes de música hi ha a l'escola que treballes?
1/9

1.4.- Quants anys portes treballant de mestre de música?

Bloc 2.- Formació.

2.1.- Has dirigit mai cap coral?
Si/No.

2.2.- En cas afirmatiu, quantes corals i quant temps?

2.3.- T'has format en l'àmbit de la direcció coral fora de la titulació de mestre?
Si/No.

2.4.- Consideres important la formació en la direcció musical per als mestres de música?
Si/No.

2.5.- Acaba la frase: La formació en direcció musical a la titulació de magisteri musical em va resultar...
...baixa/...suficient/...alta.

2.6.- En algun moment has exercit com a director musical dins l'aula?
Si/No.

2.7.- Selecciona tot allò que consideris que ets capaç de dirigir:
Cançons a 1 veu/ Cànon/ Cançons a 2 veus/ Cançons a més de 2 veus/
Cançons amb instruments.

2.8.- Comenta quin és el teu criteri a l'hora de seleccionar el repertori.

Bloc 3.- Gest.

A les preguntes de l'1 al 10, 1 és poc i 10 és molt.

3.1.- Consideres important la independència de mans en la direcció musical?
1/10.

3.2.- Quin grau d'independència de les teves mans creus que tens?
1/10.

3.3.- Quan fas amb les dues mans el mateix gest:
No ho fas mai perquè és erroni/ Et serveix per remarcar més un fet musical/
Et serveix per aconseguir que tots cantin al mateix tempo/ Altres.

3.4.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà dreta habitualment senyalo
(selecciona tot allò que creguis)...
Pulsació/ Compàs/ Afinació/ Dinàmiques/ Tempo/ Altres.

3.5.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà esquerra habitualment
senyalo (selecciona tot allò que creguis)...
Pulsació/ Compàs/ Afinació/ Dinàmiques/ Tempo/ Altres.

3.6.- Utilitzes la batuta per dirigir?
Si/No.

3.7.- Per què?

3.8.- Valora de l'1 al 10 els següents conceptes pel que fa a la importància que li dones dins el teu gest:

CLAREDAT.

1/10.

3.9.- GEST PREPARATORI.

1/10.

3.10.- PULSACIÓ.

1/10.

3.11.- COMPÀS.

1/10.

3.12.- ENTRADES.

1/10.

3.13.- ANTICIPACIÓ.

1/10.

3.14.- FINALS.

1/10.

3.15.- CALDERÓ.

1/10.

3.16.- ANACRUSA.

1/10.

3.17.- INTENSITAT.

1/10.

3.18.- CANVI DE TEMPO.

1/10.

3.19.- EXPRESSIÓ, FRASEIG.

1/10.

3.20.- Consideres importants els teus ulls i la teva boca quan dirigeixes?

Si/No.

3.21.- Acaba la frase: Quan dirigeixo habitualment els ulls els dirigeixo cap a...

... els alumnes/ ... un punt fix/ ... la partitura/ ... altres.

3.22.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, si obro la boca faig...

3.23.- Valora la regularitat amb què, quan dirigeixes, cantes amb el cor.

1/10.

3.24.- Valora la regularitat amb què, quan dirigeixes, dius les paraules sense emetre sons.

1/10.

3.25.- Consideres important la teva actitud corporal quan dirigeixes?

Si/No.

3.26.- Defineix la teva postura corporal quan dirigeixes.

Bloc 4.- Assaig/Classe.

4.1.- Les teves intervencions parlades a classe són, pel que fa al temps: Procuro no fer intervencions /Curtes /Llargues.

4.2.- Les teves intervencions a classe, pel que fa a la quantitat, són: Procuro no fer intervencions /Poques /Moltes.

4.3.- Valora la importància de la col·locació del director respecte al grup.

1/10.

4.4.- Habitualment, quan dirigeixo em poso (pel que fa a la situació espacial)...

4.5.- Habitualment fas exercicis vocals d'escalfament abans de cantar?
Si/No.

4.6.- Per què?

4.7.- Valora la importància dels exercicis d'escalfament vocàlic abans de cantar dins les teves classes.

1/10.

4.8.- La importància de la cançó dins la teva classe és:

1/10.

4.9.- Sovint, la cançó ocupa un percentatge del temps de la classe del ...

4.10.- Valora la importància que dones a les teves classes al silenci.

1/10.

4.11.- Valora la importància que dones a les teves classes a la concentració.

1/10.

4.12.- Valora la importància que dones a les teves classes a l'atenció.

1/10.

4.13.- Sovint, a les teves classes canteu...

... a capella/ ... amb acompanyament harmònic tocat per mi/ ... amb acompanyament d'un cd.

4.14.- Digues com prepares els concerts: assajos, assaig general, col·laboracions, programa...

Bloc 5.- Música.

5.1.- Quina relació creus que hi ha entre la teva manera de dirigir i la musicalitat de les interpretacions dels teus alumnes?

1/10.

5.2.- Valora la precisió en el treball de dicció que fas habitualment pel que fa al text:

1/10.

5.3.- Valora la importància de la interpretació del text dins les teves representacions.

1/10.

5.4.- Assenyala la frase que creus més encertada respecte el que fas habitualment:

Les partitures les he d'estudiar amb temps abans de dirigir-les. /Són cançons tan conegudes que no em cal estudiar-les. /Són cançons tan senzilles que no em cal estudiar-les. /Altres.

5.5.- Si a la pregunta anterior has assenyalat "altres", comenta la teva resposta.

5.6.- Dirigeixes mai de memòria?

Si/No.

5.7.- Per què?

5.8.- Per seleccionar el tempo d'una canço em regeixo per:

Intento fer cas a la indicació./ Tot i que hi hagi indicació el trio jo. /Escolto alguna interpretació enregistrada i el copio./ Altres.

5.9.- Si a la pregunta anterior has assenyalat "altres", comenta la teva resposta.

5.10.- Consideres que el teu treball sobre l'entonació/afinació dels teus alumnes és:

Exhaustiu / Permisu / Altres.

5.11.- Si a la pregunta anterior has assenyalat “altres”, comenta la teva resposta.

5.12.- Valora la importància que té la respiració a l'hora de cantar.
1/10.

Bloc 6.- Final.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

7.5.- Annex V: biografies.

7.5.1.- Biografia de Ricard Gimeno.

Va néixer a Barcelona l'any 1962. Realitzà estudis musicals al Conservatori Municipal i la Diplomatura en Magisteri. Assisteix a diversos cursos de direcció coral i de pedagogia musical.

Es dedica principalment a l'educació musical: especialista de música a l'Educació Primària (Escola Pia de Sarrià) i professor de Llenguatge Musical i Cant Coral a l'Escola Municipal de Música (Molins de Rei). És professor associat del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Facultat de Ciències de l'Educació (Universitat Autònoma de Barcelona).

Ha dirigit la coral infantil "La Quitxalla" i algunes corals d'adults ("Coral Arpegi", "Coral Baluern", "Coral Harmonia"...) durant més de 15 anys, i ha fet nombrosos concerts, principalment a Barcelona.

És autor de diversos materials didàctics relacionats amb l'aprenentatge de la música a l'educació primària i secundària, i a l'escola de música.

Es dedica també a la composició, especialment per a infants. És autor d'una trentena de cançons originals i de 6 cantates infantils ("El petit príncep", la "Cantata del Camell", "El ratolí electrònic", "La síncope perduda", "Pessigolles" i "Bruixes").

7.5.2.- Biografia de Poire Vallvé.

(Barcelona 1962) Ha estudiat música al Conservatori Municipal de Música de Barcelona, amb M. Oltra, R. M. Alcaraz, X. Turull, J. J. Olives...; a l'Escola de Música de Barcelona, amb B. Casablanca; cant, amb J. Alvareda i J. Benet; piano, amb J. Crespo i anàlisi, amb Josep Margarit. En el camp de la direcció, ha estudiat amb J. Prats, E. Ribó, J. Duijck, L. Heltay, P. Cao i un master class amb Eric Ericson, entre altres.

Actualment és professor a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, on imparteix les assignatures de Cançó 1, Cançó 2 i Direcció a l'especialitat d'Educació Musical. És director artístic de l'Aula de Música de la UAB i dirigeix el Cor de la UAB. Dirigeix l'Orfeó

Gracienc de Barcelona des de l'any 1996 i el Quòdlibet Grup Coral de Molins de Rei.

Ha compostat diverses diverses músiques pel Centre de Titelles de Lleida, entre les quals destaquen: ***En Jan titella***(1997) per al Palau de la Música, ***Retaule de Nadal*** (1999) per al Teatre Nacional de Catalunya i ***Els Músics de Bremen*** (2006) per al Gran Teatre del Liceu de Barcelona. També ha compostat diverses obres corals per a adults, joves i infants. En destaquen: ***Quatre madrigals*** (1999) per a cor a capella, a més d'un gran nombre d'harmonitzacions per a cor de cançons populars tant catalanes com d'arreu del món i les cantates: ***Història d'un regal*** (1998) amb text de *Laila Santanach*, per a les corals infantils de les escoles públiques de Badalona i ***La ciutat i la lluna*** (2002) amb text de *Rafel Simó*, encàrrec del SCIC i l'Auditori per al 30è Juguem Cantant el 2003 i recomanada pel Fòrum de les Cultures 2004. ***Les tres preguntes***(2003) amb text de *Carles Torner* per a la coral infantil Molinet i ***Festa*** (2005) amb text de *Manuel Forcano* per a cor d'adults obra encàrrec de l'Ajuntament de Molins de Rei pel pregó de festa major.

També ha estat director musical de diversos muntatges de música i poesia com el ***Viatge per la Mediterrània*** amb l'Orfeó Gracienc (festa major-Forum de Barcelona 2004) itinerari de cançons populars de la Mediterrània guiats pels poemes de Manuel Forcano; ***Nocturns*** (2005) amb l'Aula de Música de la UAB amb poemes de David Jou i ***Primavera Oriental*** (2006) amb poemes Japonesos, xinesos i coreans realitzat conjuntament amb les aules de Dansa i Teatre de la UAB.

7.5.3.- Biografia d'Elisenda Carrasco.

Estudis musicals al Conservatori Superior de Música de Barcelona. En el camp de la direcció coral ha treballat entre d'altres amb Simon Johnson, Laszlo Heltay, Josep Prats i Pierre Cao i direcció d'orquestra amb Salvador Mas i composició amb Josep Soler, així com també amb els mestres Hollerung i Frihsmond a Alemanya. Va ampliar els estudis de direcció d'orquestra amb H. Wojnarowsky i T. Bigaj a l'Acadèmia Friederich Chopin de Varsòvia i al Conservatori de Cracòvia. Ha guanyat diversos premis de composició. Des de fa més de 15 anys es dedica a la pedagogia. Dirigeix el

Cor Infantil de l'Orfeó Català, el Cor Infantil de Sant Cugat i el Cor femení Voxalba.

7.5.4.- Biografia de Josep Prats.

Nascut a Sant Feliu de Llobregat l'any 1953, Josep Prats va estudiar als conservatoris de Barcelona i Badalona, i direcció amb Antoni Ros Marbà. També ha seguit cursos de direcció coral amb Jordi Casas, Erwin List, Laszlo Heltay, Pierre Cao i Michel Corboz.

Més enllà de diverses agrupacions corals que ha dirigit aquests darrers anys, actualment es fa càrrec de la Coral Cantiga (Barcelona) i del Cor Ciutat de Tarragona (Tarragona). Ha estat professor de l'Institut del Teatre i del Conservatori Superior de Musica del Liceu, director associat del "Coro de Radiotelevisión Española" (Madrid) i director convidat a nombrosos cors, tant amateurs com professionals (Capella de Sta. Maria del Mar, Cor Nacional d'Homes d' Estònia...). **Josep Prats és director del programa "Cantània" que organitza tots els anys el Servei Pedagògic de l'Auditori Nacional.**

Ha treballat en nombrosos festivals corals de relleu nacional i internacional celebrats a França, Bèlgica, Anglaterra, l'Argentina, Xile, Alemanya i Portugal i en les darreres edicions dels prestigiosos festivals Europa Cantat, a Linz (Àustria), Nevers (França) i Barcelona. També ha estat membre de jurats de competicions corals d'abast nacional i internacional (a Tolosa, Trelew, Amiens, Riva del Garda, Des Moines, Maasmechelen...), i sovint imparteix cursos de direcció coral a Catalunya, Espanya, França, Holanda, Portugal, Xile, el Brasil i l'Argentina. Responsable tècnic de la Federació Catalana d'Entitats Corals en dos períodes, també ha format part del Permanent Music Committee de la Federació Europea de Corals Joves-Europa Cantat. Ha estat director musical dels Cursos Internacionals de Lleida i actualment assumeix la responsabilitat artística de la Setmana Cantant de Tarragona.

Més enllà de diversos compromisos artístics a la geografia espanyola, en els propers mesos Josep Prats està convidat a dirigir a Xile, Bèlgica, Alemanya, Israel i Argentina.

7.6.- Annex VI: validacions del qüestionari individuals.

7.6.1.- Validació de Ricard Gimeno.

- A les preguntes “*Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà dreta habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...*” i “*Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà esquerra habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...*” considera que cal tenir en compte si la persona que contesta és o no esquerrana.
- A la pregunta on es demana una valoració sobre el “*compàs*”, ell especificaria *Mètrica* o *Mètrica i compàs*.
- Als llocs on es parla “*d’escalfament vocàlic*” ell parlaria “*d’escalfament vocal*”.
- Finalment, considera que el qüestionari en general és força llarg, així que ell aglutinaria o treuria algunes preguntes, sobretot tenint present que l’ha de contestar força gent.

7.6.2.- Validació de Poire Vallvé.

- En general el qüestionari li sembla correcte. Tot i això apunta alguns comentaris.
- Es pregunta si és possible de tirar enrera al qüestionari donat que pot haver-hi una persona que se li acudeixi una resposta anterior arrel de respondre una pregunta posterior.
- Es pregunta per què les valoracions són de l’1 al 10 i no del 0 al 10.
- Demana que, quan es posa l’opció “*altres*” a les preguntes multiresposta es doni sempre l’opció de fer un comentari.
- Garantir l’anonimat dels mestres per tal que no se sentin examinats.

- Al bloc 2, sobre la formació, demana preguntar sobre el nivell que cadascú creu que té en tècnica de direcció, tècnica vocal, coneixements musicals i pedagògics.
- A la pregunta *“Consideres important la formació en la direcció musical per als mestres de música?”* creu que és massa *“blanc o negre”*, i s’hauria de poder matissar.
- A la pregunta *“Acaba la frase: La formació en direcció musical a la titulació de magisteri musical em va resultar...”* demana fer una escala numèrica en lloc de les opcions *“...baixa / ... suficient/ ...alta.”*
- A la pregunta *“Comenta quin és el teu criteri a l’hora de seleccionar el repertori.”* preferiria parlar de *“criteris”*, en plural.
- A la pregunta *“Quan fas amb les dues mans el mateix gest:”* que té les opcions *“No ho fas mai perquè és erroni. /Et serveix més per remarcar un fet musical. /Et serveix perquè tots cantin al mateix tempo./ Altres.”* considera que no li convenç cap resposta perquè és més simple i perquè ell ho fa sense voler remarcar res d’especial.
- A les preguntes *“Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà dreta habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...”* i *“Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà esquerra habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...”* considera que cal tenir en compte si la persona que contesta és o no esquerrana.
- Aquí comenta que caldria demanar sobre la capacitat de sentir i controlar varies veis alhora. Després, vendria la capacitat de dirigir-les.
- A les preguntes referides a les intervencions parlades als assaig/classe demana saber quin tant per cent aproximat es dedica a instruccions sobre l’ordre, el silenci a classe, a explicar conceptes musicals...

- Les preguntes “*Valora la importància de la col·locació del director respecte al grup.*” i “*Habitualment, quan dirigeixo em poso (pel que fa a la situació espacial) ...*” considera que es podrien canviar d’ordre.
- Demana que es pregunti si es fan exercicis d’escalfament de cos, igual que es fa d’escalfament vocal.
- Quan es demana sobre si es canta amb acompanyament harmònic, en cas afirmatiu, saber amb quin instrument.
- A la pregunta “*Digues com prepares els concerts: assajos, assaig general, col·laboracions, programa...*” comenta que és molt àmplia.
- A la pregunta “*Quina relació creus que hi ha entre la teva manera de dirigir i la musicalitat de les interpretacions dels teus alumnes?*” demana si es podria saber sobre quins apartats: dinàmiques, tempo, fraseig...
- A la pregunta “*Consideres que el teu treball sobre l’entonació/afinació dels teus alumnes és:*” amb les respostes “*Exhaustiu / Permissiu / Altres*” considera que la gradació és petita.
- També demana que es pregunti la manera de treballar la respiració i la postura.

7.6.3.- Validació d’Elisenda Carrasco.

En el cas de la Sra. Elisenda Carrasco va optar per fer un comentari general:

“[...] m’he llegit atentament el qüestionari. Per a mi, com a música, directora, m’és realment molt difícil pensar que un mestre de secundària tingui les eines suficients per a dirigir, en el que són els tres anys de formació... o els que siguin, si prèviament no ha estudiat música. El que s’aprèn durant la carrera serà de gran ajut, sempre, però no serà suficient, sense aquesta base anterior.”

Vull dir que com entendrà, la formació de direcció coral és específica, i per tant el que suposo que es pretén és donar un mínim de nocions i eines per a que el mestre pugui desenvolupar bé la seva tasca dins l'aula.

Vostè ho enfoca al principi tot basat en el gest... realment el que és important és l'oïda; si sap analitzar i valorar el que està escoltant. El gest és una forma de comunicació, important però no vital.

L'oïda i el coneixement de la veu (l'instrument) és per a mi primordial, i més en etapes joves. [...].”

7.6.4.- Validació de Josep Prats.

En el cas del Sr. Josep Prats també va optar per fer un comentari general:

“[...] l'enquesta em sembla bé, tot i que, com totes les enquestes té límits. Però la veig força complerta. Una tonteria, si no m'equivoco, quan parles d'escalfament vocàlic hauries de parlar d'escalfament vocal. [...]”

7.7.- Annex VII: qüestionari final.

Bloc 1.- Introducció.

Aquest qüestionari va destinat a mestres de música que treballin a cicle superior. Es garantirà totalment l'anonimat. Cal situar-se sempre en la situació de classe de cicle superior.

1.1.- A quina universitat et vas formar com a mestre?

1.2.- A quina escola treballes actualment?

1.3.- Quants especialistes de música hi ha a l'escola que treballes?

1/9

1.4.- Quants anys portes treballant de mestre de música?

Bloc 2.- Formació.

A les preguntes entre 0 i 10, 0 és el valor més negatiu i 10 el més positiu.

2.1.- Has dirigit mai cap coral?

Si/No.

2.2.- En cas afirmatiu, quantes corals i quant temps?

2.3.- T'has format en l'àmbit de la direcció coral fora de la titulació de mestre?

Si/No.

2.4.- Consideres important la formació en la direcció musical per als mestres de música?

0/10.

2.5.- Acaba la frase: La formació en direcció musical a la titulació de magisteri musical em va resultar...

0/10.

2.6.- En algun moment has exercit com a director musical dins l'aula?
Si/No.

2.7.- Selecciona tot allò que consideris que ets capaç de dirigir:
Cançons a 1 veu/ Cànon/ Cançons a 2 veus/ Cançons a més de 2 veus/
Cançons amb instruments.

2.8.- Comenta quins són els teus criteris a l'hora de seleccionar el repertori.

Bloc 3.- Gest.

A les preguntes del 0 al 10, 0 és el més negatiu i 10 el més positiu.

3.1.- Consideres important la independència de mans en la direcció musical?
0/10.

3.2.- Quin grau d'independència de les teves mans creus que tens?
0/10.

3.3.- Quan fas amb les dues mans el mateix gest (no ho fas mai perquè és erroni, et serveix per remarcar més un fet musical, et serveix per aconseguir que tots cantin al mateix tempo...):

3.4.- La teva mà predominant, en general, és:
La dreta / L'esquerra.

3.5.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà dreta habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...
Pulsació/ Compàs/ Afinació/ Dinàmiques/ Tempo/ Altres.

3.6.- Si a la pregunta anterior has seleccionat "altres", comenta la teva resposta.

3.7.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, amb la mà esquerra habitualment senyalo (selecciona tot allò que creguis)...

Pulsació/ Compàs/ Afinació/ Dinàmiques/ Tempo/ Altres.

3.8.- Si a la pregunta anterior has seleccionat “altres”, comenta la teva resposta.

3.9.- Utilitzes la batuta per dirigir?

Si/No.

3.10.- Per què?

3.11.- Valora del 0 al 10 els següents conceptes pel que fa a la importància que li dones dins el teu gest:

CLAREDAT.

0/10.

3.12.- GEST PREPARATORI.

0/10.

3.13.- PULSACIÓ.

0/10.

3.14.- MÈTRICA i COMPÀS.

0/10.

3.15.- ENTRADES.

0/10.

3.16.- ANTICIPACIÓ.

0/10.

3.17.- FINALS.

0/10.

3.18.- CALDERÓ.

0/10.

3.19.- ANACRUSA.

0/10.

3.20.- INTENSITAT.

0/10.

3.21.- CANVI DE TEMPO.

0/10.

3.22.- EXPRESSIÓ, FRASEIG.

0/10.

3.23.- Consideres importants els teus ulls i la teva boca quan dirigeixes?

0/10

3.24.- Acaba la frase: Quan dirigeixo habitualment els ulls els dirigeixo cap a...

... els alumnes/ ... un punt fix/ ... la partitura/ ... altres.

3.25.- Si a la pregunta anterior has seleccionat “altres”, comenta la teva resposta.

3.26.- Acaba la frase: Quan dirigeixo, si obro la boca faig...

3.27.- Valora la regularitat amb què, quan dirigeixes, cantes amb el cor.

0/10.

3.28.- Valora la regularitat amb què, quan dirigeixes, dius les paraules sense emetre sons.

0/10.

3.29.- Consideres important la teva actitud corporal quan dirigeixes?

0/10

3.30.- Defineix la teva postura corporal quan dirigeixes.

3.31.- Com treballes la postura corporal dels cantaires?

Bloc 4.- Assaig/Classe.

4.1.- Les teves intervencions parlades a classe són, pel que fa al temps:
Procuro no fer intervencions /Curtes /Llargues.

4.2.- Les teves intervencions a classe, pel que fa a la quantitat, són:
Procuro no fer intervencions /Poques /Moltes.

4.3.- Habitualment, quan dirigeixo em poso (pel que fa a la situació espacial)...

4.4.- Valora la importància de la col·locació del director respecte al grup.
0/10.

4.5.- Habitualment fas exercicis vocals d'escalfament abans de cantar?
Si/No.

4.6.- Per què?

4.7.- Habitualment fas exercicis d'escalfament del cos dels cantaires abans de cantar?
Si/No.

4.8.- Per què?

4.9.- Valora la importància dels exercicis d'escalfament vocal abans de cantar dins les teves classes.
0/10.

4.10.- La importància de la cançó dins la teva classe és:

0/10.

4.11.- Sovint, la cançó ocupa un percentatge del temps de la classe del ...

4.12.- Valora la importància que dones a les teves classes al silenci.

0/10.

4.13.- Valora la importància que dones a les teves classes a la concentració.

0/10.

4.14.- Valora la importància que dones a les teves classes a l'atenció.

0/10.

4.15.- Sovint, a les teves classes canteu...

... a capella/ ... amb acompanyament harmònic tocat per mi/ ... amb acompanyament d'un cd/ ... altres.

4.16.- Si a la pregunta anterior has seleccionat "altres", comenta la teva resposta.

4.17.- Digues de forma general com prepares els concerts: assajos, assaig general, col·laboracions, programa...

Bloc 5.- Música.

5.1.- Quina relació creus que hi ha entre la teva manera de dirigir i la musicalitat de les interpretacions dels teus alumnes?

0/10.

5.2.- Valora la precisió en el treball de dicció que fas habitualment pel que fa al text:

0/10.

5.3.- Valora la importància de la interpretació del text dins les teves representacions.

0/10.

5.4.- Assenyala la frase que creus més encertada respecte el que fas habitualment:

Les partitures les he d'estudiar amb temps abans de dirigir-les. /Són cançons tan conegudes que no em cal estudiar-les. /Són cançons tan senzilles que no em cal estudiar-les. /Altres.

5.5.- Si a la pregunta anterior has assenyalat "altres", comenta la teva resposta.

5.6.- Dirigeixes mai de memòria?

Si/No.

5.7.- Per què?

5.8.- Per seleccionar el tempo d'una canço em regeixo per:

Intento fer cas a la indicació./ Tot i que hi hagi indicació el trio jo. /Escolto alguna interpretació enregistrada i el copio./ Altres.

5.9.- Si a la pregunta anterior has assenyalat "altres", comenta la teva resposta.

5.10.- Consideres que el teu treball sobre l'entonació/afinació dels teus alumnes és (0 permisiu - 10 exhaustiu):

0/10.

5.11.- Valora la importància que té la respiració a l'hora de cantar.

0/10.

5.12.- Com treballes la respiració a les teves classes?

Bloc 6.- Final.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

7.8.- Annex VIII: e-mail enviat a les escoles.

Assumpte: Estudi sobre la formació inicial dels mestres de música.

Benvolguda escola;

el meu nom és Lluís Cano i sóc mestre de música i primària. Alhora estic fent el treball de Doctorat en Didàctica de la Música i estudio la formació inicial dels mestres de música en l'àmbit de la direcció musical. És per això que necessito la seva col·laboració. Demanaria que, si us plau, envii aquest e-mail als seus especialistes de música per tal que puguin contestar un qüestionari totalment de forma anònima. La durada és curta i la seva col·laboració serà molt benvinguda. La data límit per a respondre el qüestionari serà el 29 de Gener.

L'enllaç web al qüestionari és el següent:

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=gTwZQu2Dttbu59wgYUxmKg_3d_3d

Agraïnt la seva col·laboració per avançat resto a la seva disposició per a qualsevol aclariment.

Lluís Cano.
Mestre del CEIP Sant Pere de Monistrol de Montserrat.

7.9.- Annex IX: qüestionaris (carpeta qüestionaris).

A la carpeta *qüestionaris* es poden consultar tots els qüestionaris per ordre d'entrega.

7.10.- Annex X: enregistrament (carpeta vídeos).

A la carpeta *vídeos* es poden consultar els tres enregistraments.