

# ACCIONS MUSICALS PER MILLORAR ELS HÀBITES LECTORS A L'ESO

M. CONSUELO GARVÍ RUIZ

IES Pompeu Fabra; consuelogarvi@gmail.com

JOSÉ GUSTEMS CARNICER

Universitat de Barcelona; jgustems@ub.edu

M. ALBA AMBRÒS PALLARÈS

Universitat de Barcelona; aambros@ub.edu

## RESUM

El nivell de comprensió lectora entre els estudiants de l'ESO al nostre país és especialment baix, com es constata a partir dels resultats de l'informe PISA i d'altres proves de rendiment acadèmic establertes per l'Administració. Moltes investigacions interdisciplinàries vinculen aspectes musicals amb l'aprenentatge de les llengües i amb les habilitats per a la lectura en educació primària i secundària i posen en relleu el gran poder formatiu, socialitzador, mnemònic, motivacional i emocional de la música en aquestes edats. El poder emocional de la música permet la creació d'ambients sonors propicis a la lectura. La revisió bibliogràfica d'aquestes aportacions apunta possibilitats per investigar com la motivació a la lectura és un dels aspectes fonamentals que es pot propiciar des de l'educació musical a secundària.

## PARAULES CLAU

Hàbits lectors; educació musical; interdisciplinarietat; música i llenguatge; competència lectora.

#### ABSTRACT

The level of reading comprehension among students in compulsory secondary education is particularly low, which can be seen in the results of the PISA report and other academic performance tests established by the Government. Many interdisciplinary studies link aspects of music with language learning and reading skills in primary and secondary education and place great emphasis on the great power that music has on learning, socialization, mnemonics and emotional development at these ages. The emotional power of music allows it to create sonic environments that favour reading. A review of these studies indicates that music is an essential aspect in motivating students in compulsory secondary education to read.

#### KEYWORDS

Reading habits; musical education; interdisciplinarity; music and language; reading competence.

## Introducció

L'educació secundària obligatòria és una etapa educativa amb característiques que la fan extraordinàriament particular quant a rendiment, conflictivitat i ambient escolar. Les polítiques educatives des de l'Administració tendeixen a buscar un cert reequilibri entre els agents implicats (mestres, alumnat i famílies), i això evidencia enormes diferències entre centres i fins i tot entre grups d'alumnes. En aquest panorama divers i peculiar trobem dues assignatures ben diferents però que tenen alguns punts de contacte en els quals voldríem aprofundir per tal d'aprofitar sinergies i millorar l'acció educativa sobre els adolescents. Es tracta de la música i la llengua.

La llengua esdevé un eix vertebrador de la majoria d'aprenentatges a l'ESO, un instrument de comunicació transcendental però també de comprensió. La música, tot i ser una assignatura de rang més limitat (si ens referim al nombre d'hores que s'hi dediquen al llarg de l'ESO i a la consideració acadèmica que en solen tenir les famílies), és l'activitat preferida pels adolescents (és clar que les dades es refereixen al consum passiu de música, no pas a l'estudi sistemàtic del llenguatge musical o dels instruments).

Malgrat l'estudi dilatat de les llengües a l'ESO en nombre d'hores i en nombre d'assignatures, els resultats dels informes imparcials sobre el domini que els alumnes en tenen no són pas tranquil·litzadors: PISA indica que cal millorar la comprensió lectora, i per facilitar-ho tota acció serà benvinguda en els centres educatius. Aquest article, resultat parcial d'una tesi doctoral en curs, pretén assenyalar accions musicals que poden facilitar i millorar la pràctica lectora, especialment els hàbits lectors dels estudiants.

## Música i llengua: dues cares d'una competència comunicativa

S'ha parlat i escrit molt de les relacions entre la música i la llengua, fins a quin punt són independents o si una és subsidiària de l'altra. L'extensa bibliografia d'aquestes últimes dècades sobre el tema fa pensar que és un camp fructífer i necessari. A més, les evidències i experiències referides

contenen diversos enfocaments i interdisciplines, com la neurociència, la lingstica o la PNL, que en serien alguns exemples.

Des dels anys vuitanta trobem models lingstics generatius basats en les teories de Chomsky, Lerdahl i Jackendoff (2009) que permeten proposar regles gramaticals que van més enllà del llenguatge oral i trenquen les fronteres amb altres matèries, com la música (Serafine, 1983). L'estudi d'aquestes relacions és present —tot i que de forma irregular— en els àmbits més consolidats dels llenguatges: la fonètica, la morfologia, la sintaxi, la semàntica i la rítmica. Algunes de les principals aportacions es resumeixen a continuació:

- **FRASEIG:** l'anàlisi del discurs requereix unitats organitzades jeràrquicament (frases, tensió, idees...), amb un principi i un final ben definits. Les pauses, el contorn melòdic, la tensió dinmica i els patrons rítmics serveixen per definir les unitats i destacar-ne certs elements (Krumhansl, 1996). Les estructures del llenguatge sembla que també són presents a la música: la frase com a unitat de processament, els agrupaments i les segmentacions similars en els processos de comprensió i reconeixement (Gmez-Ariza *et alii*, 2000).
- **RESULTATS ACADÈMICS EN LECTURA:** s'ha trobat una correlació positiva i significativa entre els alumnes que estudien i practiquen música i els seus resultats acadèmics en lectura, encara que no se sap si una és causa de l'altra o viceversa: tots dos llenguatges usen codis escrits, d'esquerra a dreta, i la discriminació visual de cadascun pot accelerar la discriminació visual de l'altre codi (Butzlaff, 2000).
- **ATENCIÓ SOSTINGUDA:** alguns estudis (com Register, 2004) combinen música i lectura atenta per tal de promoure l'atenció sostinguda i el benestar emocional en espais i moments habilitats per a aquests fins, especialment en l'entorn familiar.
- **PERCEPCIÓ MUSICAL PRECOÇ:** certs elements de la percepció musical —com les habilitats auditives, la discriminació d'altures o la consciència fonològica— poden afavorir l'adquisició de la lectu-

ra. Aquests efectes són més forts per als qui comencen la formació musical abans dels 7 anys (Rauscher i Hinton, 2011).

- **EN SEGONES LENGÜES:** la gran eficàcia de la música per a l'adquisició de vocabulari, fonètica i gramàtica fa que sigui, a més a més, molt utilitzada en l'aprenentatge de segones llengües (com seria l'anglès, a casa nostra), la qual cosa constitueix una experiència molt plaent i motivadora per als estudiants (Bernal *et alii*, 2014). Els estudiants de música tenen millor producció en llengua anglesa, quant a la pronunciació i l'entonació, que aquells que no n'estudien (García, Albini i Noli, 2010). L'habilitat musical s'associa amb una millor habilitat fonològica en la segona llengua, especialment pel que fa a l'anàlisi, la discriminació i la memòria fonètica (García, Del Olmo i Gutiérrez, 2014; Sleve i Miyake, 2006).
- **LA MEMÒRIA:** s'ha demostrat que els adults que han estudiat música abans dels 12 anys tenen millor memòria verbal que els qui no ho han fet (Cheung, 1998). Tots coneixem pràctiques de recitació i memorització de textos amb música (taules de multiplicar, poemes, cançons, etc.). La memòria auditiva és més duradora que la memòria visual.
- **EL CANT:** la música també augmenta les capacitats verbals, especialment el cant, una de les pràctiques preferents que vinculen música i llenguatge oral. Des del punt de vista neuroevolutiu, el cant és la forma més original de música, de manera que la funcionalitat de qualsevol mecanisme involucrat en el control de les unitats d'entonació es veurà reflectit tant en el llenguatge com en la música (Fenk-Oczlon, 2009). L'ús de cançons en l'aprenentatge d'una segona llengua és quelcom molt motivador i usat a bastament (Bernal *et alii*, 2014).
- **LENGÜES, DIALECTES I MÚSICA TRADICIONAL:** alguns trets característics d'un dialecte poden trobar-se en la música tradicional d'aquell territori (McGowan i Levitt, 2011) o també entre llengües diferents, com l'anglès i el francès (Patel, Iversen i Rosenberg, 2006). La llengua materna dels compositors pot influir

enciar algunes qualitats melòdiques i rítmiques de la seva música (McLaughlin i Boals, 2010).

La lectura i la comprensió de textos escrits formen part d'una competència instrumental bsica a l'ESO, la competència comunicativa lingstica. Els parallismes entre música i llenguatge mostren una íntima coordinació entre la percepció i l'execució. No obstant això, l'educació lectora i l'educació musical no solen compartir ni procediments ni continguts disciplinaris. Hi ha cert consens que la pràctica musical en grup (vocal o instrumental) ajuda a desenvolupar el comproms i la responsabilitat, que afectarien també indirectament el rendiment acadèmic.

## **Emocions, música i hàbits lectors. Reflexions pel canvi**

La literatura dedicada als aspectes emocionals de la música s àmplia i prové d'àmbits tan diferents com la neurociència, la musicoteràpia, la política o l'educació. Tots els autors coincideixen a constatar la capacitat de la música per alterar, mantenir o provocar diferents estats d'ànim amb alguna intenció. En el nostre cas, volem aprofundir en la possibilitat que la lectura i la música esdevinguin plaer, calma espiritual, tranquiltat, motivació i recolliment personal (Nelson i DeBacker, 2008).

No podem obviar la influència dels audiovisuals en la vida dels adolescents, l'espai que aquests ocupen dins les seves vides i l'element motivador que suposa qualsevol aprenentatge vinculat als mitjans de comunicació de massa. Els films biogràfics poden ser altament instructius i emocionalment colpidors, sobretot aprofitant la força dels sons que s'hi inclouen, sigui per contextualitzar-los o per augmentar-ne el potencial emocional. Intentar dissenyar o reconstruir el paisatge sonor que podria acompanyar un personatge literari històric –per exemple– pot ser un bon exercici d'imaginació i de cerca de recursos sonors mitjançant bancs de sons (Johnson, 2005). També els models de programari educatiu per a l'ESO (seguint la petja dels videojocs) promouen un marc facilitador dels textos (Neiret, 2008).

La competència musical pot ser entesa com un complement de la competència lingstica, ja que ambdues es relacionen amb l'assoliment de

certa flexibilitat comunicativa, tant individual com social (Cross, 2003). En totes les cultures (segons Jackendoff, 2009), el llenguatge i la música poden combinar-se paradigmàticament en la forma d'una cançó. Per aprendre i processar tots dos sistemes, necessitem:

- tenir capacitat memorística,
- integrar representacions i combinar-les amb les emmagatzemades mitjançant un sistema de regles i esquemes,
- crear expectatives del que vindrà a continuació,
- adquirir un control voluntari i precís de la producció vocal,
- tenir l'habilitat i el desig d'imitar la producció vocal dels altres compartint els seus repertoris de paraules i cançons.

Alguns individus tenen l'habilitat d'inventar nous ítems, paraules, melodies, i estendre'ls fins a esdevenir pràctiques culturals. Les persones tenim la capacitat d'actuar en accions compartides, cooperant, expandint, conversant, participant en grups de música, ballant, etc.

D'entrada, el llenguatge permet el pensament proposicional i l'ús emocional, mentre que la música accentua l'emoció i no permet l'ús proposicional. Aquesta expressió emocional és especialment punyent entre els adolescents, que fan del fet de compartir de forma preferent els seus grups musicals i cantants una de les claus per a l'amistat i l'afinitat personals amb nous companys (Register, 2004). L'ús de la música en l'aprenentatge de les llengües és quelcom que ha esdevingut pràctica motivacional en molts nivells acadèmics (Vázquez, 2010).

Una de les aplicacions de la capacitat emocional evocadora de la música és establir un ambient sonor idoni que permeti la lectura, el recolliment i l'atenció selectiva o hi indueixi (Nelson i DeBacker, 2008; Goleman, 2013). Les emocions perturbadores desvien l'atenció dels lectors novells i cal establir un estat més relaxat en ambients serens i de seguretat, en què la crítica i la comunicació amb els companys estiguin apaiçades (Daley, Willett i Fischer, 2014), per tal d'incrementar una major eficàcia intel·lectual i emocional que pugui arribar a promoure un major coeficient intel·lectual entre els alumnes (Duckworth i Seligman, 2005; Martín i León, 2009).

Les relacions entre lectura i música són múltiples i poden impulsar-se mitjançant moltes accions didàctiques. Una seria la metàfora, entesa com la interactuació de dos pensaments diferents però simultanis en què un s'entén en part per l'altre i es manté entre ells una tensió semiòtica sense arribar a la igualtat semàntica. La metàfora, sigui orientacional, ontològica o estructural (Lakoff i Johnson, 1986), esdevé una de les bases del sistema conceptual i dels sistemes cognitius en què fonamentem l'estructuració del pensament a partir d'una experiència que en la lectura esdevé sovint imaginària (Ricoeur, 2001).

Un altre recurs motivacional relacionat amb la música i promogut per la lectura —tot i ser emmascarat i d'ús escàs— té relació amb l'anomenada “criptografia musical”, és a dir, l'ús de codis criptogràfics per amagar veladament continguts explícits però aparentment desapercebuts. Com a exemples tindriem els missatges xifrats en partitures, l'ús d'inicials amb significat melòdic, etc.

No podem acabar sense esmentar els recursos narratius emprats en l'anomenada “música programàtica”, un sistema compositiu basat en la imitació, expansió o distorsió de paisatges sonors molt emprat per autors que intenten descriure la natura o les escenes: *Les quatre estacions*, de Vivaldi, en seria l'exemple més prototípic. Les narracions que han donat lloc a òperes, ballets, peces instrumentals o danses inclouen obres tan emblemàtiques i populars com *Pere i el llop*, *El trencanous*, *L'aprenent de bruixot* o *Don Quixot*. Les relacions entre música i literatura han estat un pou ple d'idees, personatges i recursos imaginatius per a totes les edats, i són recursos molt motivadors i interessants per a l'educació musical.

Esperem que en un futur proper puguem disposar de programes interdisciplinaris com el de Skanland (2011), que combinen so, música i lectura, adaptats a les nostres aules i a les característiques de l'alumnat dels instituts de Catalunya. Seria una bona manera d'afrontar els reptes d'aquesta actual societat tan canviant i complexa per arribar a un entorn on els nivells de lectura facilitin una millor inserció social i laboral dels nostres joves. I on la música mantingui el seu paper de facilitadora de la vida social, emocional i identitària de la joventut.



## Agraïments

Aquest article mostra resultats parcials d'una tesi doctoral en curs i ha estat finançat parcialment amb l'ajut a grups de recerca en Ciències de l'Educació ARCE de la Universitat de Barcelona, 2015.

## Bibliografia

- BERNAL, J.; EPELDE, A.; GALLARDO, M. A., i RODRÍGUEZ, A. (2014). «La música en el aprendizaje del inglés». *Eufonía, Didáctica de la Música*, 60, 50-59.
- BUTZLAFF, R. (2000). «Can Music be used to teach reading?» [En línia]. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 167-178. [Data de consulta: 03/06/2014]. <<https://www.gwern.net/docs/dnb/2000-butzlaff.pdf>>.
- CHEUNG, C.H. (1998). «Music training improves verbal memory» [En línia]. *Nature*, 396, 12. [Data de consulta: 01/06/2014]. <[http://www.brainmusic.org/EducationalActivities/Ho\\_development2003.pdf](http://www.brainmusic.org/EducationalActivities/Ho_development2003.pdf)>
- CROSS, I. (2003). «Music and evolution: consequences and causes» [En línia]. *Contemporary Music Review*, 22 (3), 79-89. [Data de consulta: 01/06/2014]. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0749446032000150906?journalCode=gcmr20#.V3ETJrcQaUk>>.
- DALEY, S.G.; WILLETT, J.B., i FISCHER, K.W. (2014). «Emotional Responses During Reading: Physiological Responses Predict Real-Time Reading Comprehension» [En línia]. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 132-143. [Data de consulta: 02/04/2015]. <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2013-20992-001>>.
- DUCKWORTH, A., i SELIGMAN, M.E.P. (2005). «Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents» [En línia]. *Psychological Science*, 16 (2), 939-944. [Data de consulta: 25/11/2014]. <[https://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthSeligman\\_2005\\_Self-DisciplinePredictsAcademicAchievement.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthSeligman_2005_Self-DisciplinePredictsAcademicAchievement.pdf)>.
- FENK-OCZLON, A. (2009). «Some parallels between language and music from a cognitive and evolutionary perspective». *Musicae Scientiae*, 13 (2), 201-226.

- GARCÍA, J.; ALBINI, M.C., i NOLI, Z. (2010). «Incidencia de la prctica musical en la comprensión aural y producción oral del idioma inglés como segunda lengua». *Revista 4' 33"*, 1, 28-36.
- GARCÍA, E.; DEL OLMO, M.J., i GUTIÉRREZ, E. (2014). «Educación musical y desarrollo cognitivo asociado». *Revista Música y educación*, 97, 28- 41.
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus*. Barcelona: Kairós.
- GOmez-ARIZA, C.J.; BAJO, M.T.; PUERTA-MELGUIZO, M.C., i MACIZO, P. (2000). «Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje». *Cognitiva*, 12 (1), 63-87.
- JACKENDOFF, R. (2009). «Parallels and non parallels between language and music» [En lnia]. *Music Perception*, 26 (3), 195-204. [Data de consulta: 06/06/2015]. <<http://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/Parallels%26nonparallelsprintversion.pdf>>.
- Johnson, B. (2005). «Hamlet: voice, music, sound» [En lnia]. *Popular Music*, 24 (2), 257-267. [Data de consulta: 21/11/2014]. <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=313078&fileId=S0261143005000413>>.
- KRUMHANSL, C. L. (1996). «A perceptual Analysis of Mozart's Piano Sonata, K. 282» [En lnia]. *Music Perception*, 13 (3), 401-432. [Data de consulta: 05/06/2014]. <<http://music.psych.cornell.edu/articles/tonality/PerceptualAnalysisMozart.pdf>>.
- LAKOFF, G., i JOHNSON M. (1986/2009). *Metforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ctedra.
- McGOWAN, R.W., i LEVITT, A.G. (2011). «A Comparison of Rhythm in English Dialects and Music» [En lnia]. *Music Perception*, 28 (3), 307-313. [Data de consulta: 03/06/2014]. <<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1630.pdf>>.
- McLAUGHLIN, P., i BOALS, A. (2010). «Perceptual Organisation can affect performance on rythmic tasks» [En lnia]. *Psychology of Music*, 38(4), 395-401. [Data de consulta: 03/06/2014]. <<http://pom.sagepub.com/content/38/4/395.abstract>>.
- MARTÍN, E.M., i LEÓN, B. (2009). «Inteligencia emocional y rendimiento musical». *Campo abierto*, 28 (1), 119-127.

- NEIRET, S. (2008). *Música en el software educativo para adolescentes. Aplicación en la lectura e interpretación de textos literarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- NELSON, M., i DEBAKER, T. (2008). «Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends» [En línia]. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 170-189. [Data de consulta: 20/11/2014]. <<http://eric.ed.gov/?id=EJ783209>>.
- PATEL, A.; IVERSEN, J., i ROSENBERG, J. (2006). «Comparing the rhythm and melody of speech and music: The case of British English and French» [En línia]. *Journal of the Acoustics Society of America*, 119 (5), 3034-3047. [Data de consulta: 11/02/2015]. <<http://www.brams.umontreal.ca/cours/files/PSY-6441/Musique%20et%20langage/Patel2006.pdf>>.
- RAUSCHER, F. H., i HINTON, S. C. (2011). «Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits» [En línia]. *Music Perception*, 29 (2), 215-226. [Data de consulta: 22/09/2014]. <<http://mp.ucpress.edu/content/29/2/215>>.
- REGISTER, D. (2004). «The effects of Live Music Groups versus an Educational Children's TV program on the emergent Literacy of Young Children» [En línia]. *Journal of Music Therapy*, 41 (1), 2-27. [Data de consulta: 03/062015]. <<http://www.andrewlittlefield.com/wp-content/uploads/2012/05/Effects-of-Live-and-Recorded-music.pdf>>.
- RICOEUR, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.
- SERAFINE, M. L. (1983). «Cognition in music »[En línia]. *Cognition*, 14 (2), 119-183. [Data de consulta: 12/05/2014]. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027783900288>>.
- SKANLAND, M. (2011). «Use of MP3 players as a doping resource» [En línia]. *Musica and arts in action*, 3 (2), 15-33. [Data de consulta: 03/05/2014]. <<http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/mp3copingresource>>.
- VÁZQUEZ, M. (2010). «Aprender idiomas a través de la música. Escuchar canciones en otras lenguas es un entretenido recurso para practicar las competencias idiomáticas» [En línia]. [Data de consulta: 02/05/2014]. <[www.consumer.es/web/es/educacion/otras\\_formaciones/2010/10/31/196824.php](http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/10/31/196824.php)>.