

**II. ANÀLISI DE L'APLICACIÓ  
DEL MODEL DIDÀCTIC  
EN EN EL MEDI ESCOLAR**

## **5. OBJECTIUS I DISSENY DE LA RECERCA**

La definició dels objectius específics de la tesi així com el seu disseny han sofert diverses transformacions al llarg de la seva elaboració, si bé no ha variat l'interès inicial centrat a conèixer com es desenvolupava la tasca docent d'una mostra representativa de mestres d'Educació Musical per tal de formular propostes de transformació de la formació inicial i proposar línies d'actuació per a la formació permanent que tendeixin a una millora de l'educació musical a l'escola primària.

### **5.1 Objectius**

#### *Objectius principals*

- Anàlisi de la posada en pràctica en el medi escolar del model de formació rebut a la universitat a partir de l'observació i el debat amb una mostra representativa de diplomats en educació musical.
- Valoració del desenvolupament i concreció que en duen a terme els mestres en exercici: similituds i diferències. Reformulació de l'orientació de la formació inicial.

- Delimitació de les necessitats de formació permanent dels mestres de les promocions recents d'especialistes en música. Proposta d'accions formatives que poden impulsar-se des de la pròpia universitat o en altres institucions que hi tenen competències.

### ***Objectius específics***

- Definició i contextualització del model didàctic per a l'ensenyament de la música a l'Etapa Primària per tal d'establir indicadors per a l'observació del treball dels mestres.
- Anàlisi dels models de formació de professorat i, específicament, del professorat de música en l'actualitat.
- Estudi de la població de mestres especialistes en educació musical i anàlisi del context de socialització professional de les primeres promocions de la nova titulació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Detecció de l'estat d'opinió d'una mostra de mestres especialistes respecte del model proposat per a l'educació musical a Primària i de la formació i condicions necessàries per aplicar-lo.
- Anàlisi de les estratègies didàctiques desenvolupades en l'àrea d'educació musical per una mostra de mestres especialistes.
- Anàlisi d'algunes capacitats i destreses musicals desenvolupades per alumnes de cicle inicial i/o mitjà com a conseqüència de la intervenció didàctica.

## **5.2 Disseny**

El disseny metodològic de la recerca s'ha formulat en funció dels seus objectius específics. Cadascuna de les diverses fases de l'estudi ha comportat el recurs a l'aplicació de tècniques i instruments adequats per a la consecució dels objectius i ha implicat el desenvolupament d'estratègies d'anàlisi que permetessin un tractament d'aquestes i una posterior interpretació coherent amb els objectius. La selecció i el disseny dels instruments específics per a la recerca han implicat la combinació de tècniques d'anàlisi pertanyents tant a la metodologia de tipus quantitatiu com qualitatiu. No obstant, la tesi ha estat principalment concebuda sota el prisma del paradigma qualitatiu o interpretatiu, i s'ha considerat com una avaluació d'un programa educatiu.

El disseny general del treball ha estat plantejat a l'entorn de cinc grans eixos de treball:

1. El treball de cerca bibliogràfica ha estat present al llarg de gairebé tot el procés i ha esdevingut particularment important en les primeres etapes del treball per a la presa de decisions sobre del tipus d'estudi més idoni per als objectius proposats i per a l'elaboració dels instruments per a la recerca.
2. La primera fase del treball de camp, l'estudi de la població de les primeres promocions de mestres especialistes, es va preveure inicialment en funció de la necessitat d'establir un contacte amb els diplomats que permetés conèixer especialment la seva trajectòria com a mestres de música a Primària. Es va partir de la informació que es disposava en els arxius de la titulació i es va optar per l'elaboració d'un qüestionari on es preguntava respecte de la trajectòria acadèmica i professional posterior a la graduació. El propòsit inicial va veure's, però, àmpliament superat en valorar les possibilitats d'anàlisi que s'entreveien a partir de les dades prèvies i de les que es van obtenir mitjançant la tramesa del qüestionari a la totalitat de la població inicial. La metodologia d'estudi desenvolupada va ser bàsicament de tipus quantitatiu.
3. La segona fase de la recerca va tenir com a objectiu la detecció de l'estat d'opinió respecte de la validesa de la formació rebuda, l'aplicació que se'n derivava, així com les necessitats d'ampliació o profundització de la formació que es plantejava des de l'exercici de la pràctica docent. L'instrument escollit per a aquesta part de l'estudi va ser l'entrevista. Per a la seva realització es va seleccionar una mostra reduïda de diplomats que estiguessin treballant com a especialistes de música a Primària.
4. La tercera fase d'estudi va implicar l'observació del desenvolupament de la pràctica docent en música per una mostra encara més reduïda de mestres: aquesta mostra es va seleccionar i estudiar com un estudi múltiple de casos. L'observació directa de classes, alhora que el seu enregistrament en vídeo, va permetre l'obtenció de dades molt detallades de l'actuació docent de cinc mestres. La seva anàlisi va tenir un enfocament clarament interpretatiu, si bé es va donar una major consistència a les interpretacions mitjançant una certa quantificació dels resultats.
5. L'elaboració de successius nivells de conclusions sorgides de l'anàlisi de les entrevistes i de les observacions van permetre la triangulació dels resultats. Aquests resultats van ser sotmesos a la consideració del grup de mestres participants que van manifestar les seves opinions respecte dels resultats obtinguts.

6. Finalment s'ha procedit a l'elaboració de les conclusions finals i a la formulació de noves vies d'estudi i projectes de futur, així com, òbviament, a la redacció definitiva de la tesi.

En síntesi, el disseny del treball de recerca s'ha representat en el quadre següent:

QUADRE 5-1 Disseny inicial de la recerca

I. TREBALL DE CERCA BIBLIOGRÀFICA				
II. TREBALL DE CAMP				
	<i>Activitats bàsiques</i>	<i>Instrument</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Mestres convidats</i>
Fase 1	Ubicar els mestres en relació a la docència en música	Qüestionari	Quantitativa	Tota la població (diplomats 94-97)
Fase 2	Detectar l'opinió dels mestres respecte de la formació rebuda	Entrevista	Qualitativa	Mostra representativa
Fase 3	Observar seqüències típiques de classes de música	Observació	Qualitativa	Mostra representativa
Fase 4	Validar dels resultats de les fases 2 i 3	Grup de discussió	Qualitativa	Mostra representativa
III. ELABORACIÓ DELS RESULTATS				
IV. ELABORACIÓ DE CONCLUSIONS I REDACCIÓ FINAL DE LA TESI DOCTORAL				

En el capítol següent s'explica, en detall, el posterior desenvolupament del disseny en relació al treball de camp, és a dir, la concreció dels objectius per a cadascuna de les fases, el procés d'elaboració i l'aplicació dels diferents instruments, així com el plantejament dels passos successius per a l'anàlisi de les dades i l'obtenció dels resultats.

## **6. DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA**

Els objectius i el disseny de la recerca van comportar la necessitat de prendre una sèrie de decisions respecte de la manera d'organitzar el treball en cadascuna de les successives fases en que es va desenvolupar.

Aquestes decisions estaven referides a tres grans tipus de qüestions:

- a) les persones amb les quals es comptaria per a l'estudi en cadascuna de les fases,
- b) la tria i l'elaboració dels instruments adequats per a la recollida de dades,
- c) el tractament de les dades per a l'obtenció de resultats.

En general, no es va partir de propòsits predeterminats, sinó que aquests van anar concretant-se al llarg del període de temps dedicat al treball de camp a partir d'unes idees prèvies. Es va valorar que, per a cada fase, es pogués comptar amb les millors condicions possibles per al desenvolupament de l'estudi. En darrer terme, es va ponderar a més la disponibilitat de temps i els recursos econòmics de què es disposava, procurant que aquests factors no afectessin la possibilitat d'obtenir dades consistents i fiables per a l'elaboració dels resultats.

El diagrama que apareix a la pàgina següent mostra el procés seguit al llarg de l'estudi de camp. Reflecteix, en certa forma, el procés cronològic que es va seguir en la recerca i inclou diferents tipus d'informació:

- ◊ Els diferents grups de persones que van constituir la base d'anàlisi i que van des de la població inicial d'alumnes ingressats a la titulació al grup de cinc mestres que va participar en totes les fases del treball.
- ◊ Els instruments o tècniques emprats per a la recollida de dades en cada una de les diferents etapes, així com els moments en què va caldre introduir criteris per a la selecció dels subgrups de mestres participants.
- ◊ Les principals temàtiques a l'entorn de les quals es van elaborar els resultats i les correlacions que es van establir entre alguns dels nivells de resultats per a la formulació de conclusions parcials o finals.

## **6.1 L'estudi de la població**

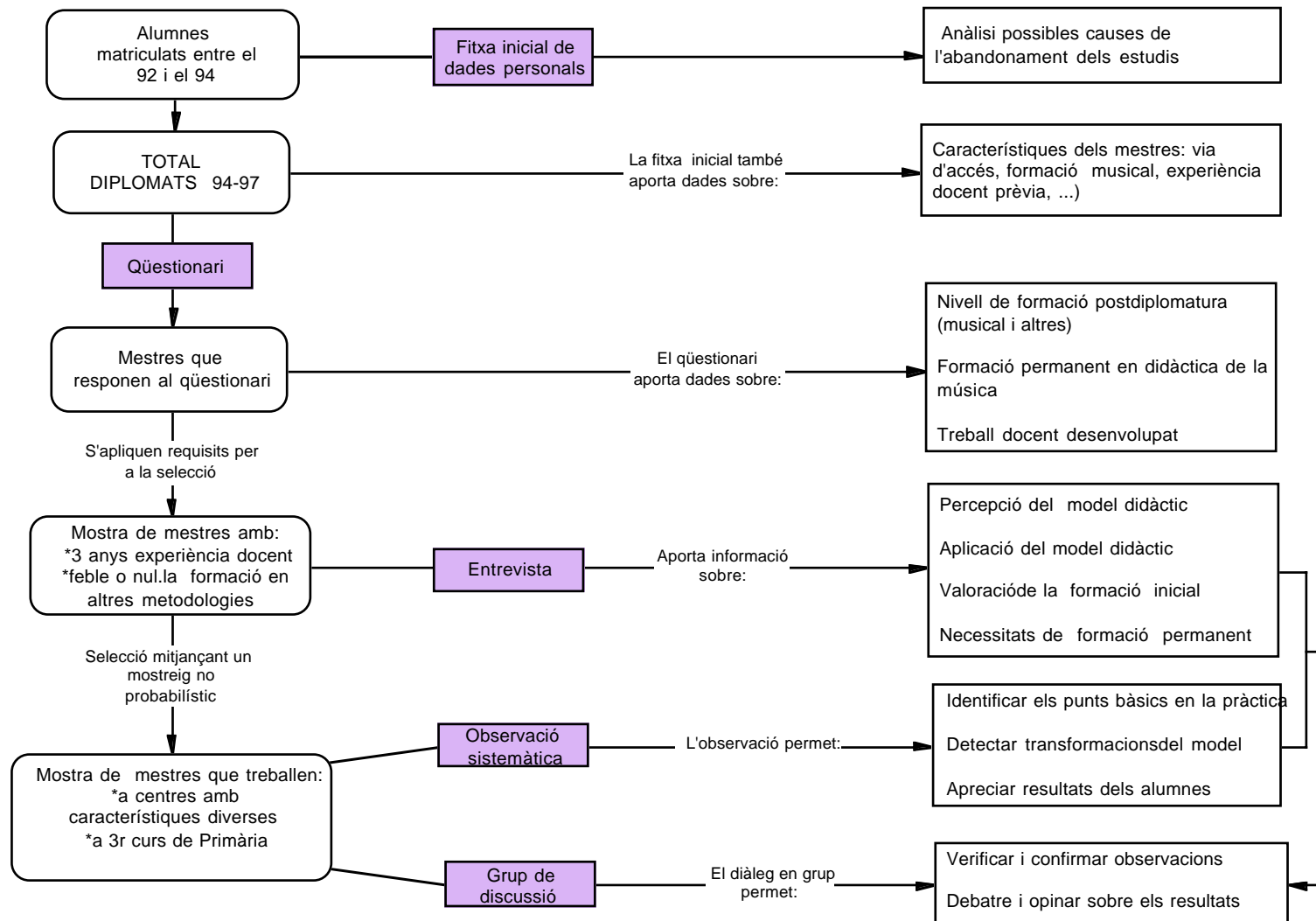
### **6.1.1 Motivació inicial**

En començar a reflexionar, a començaments del 1998, sobre la possibilitat de realitzar la tesi doctoral a l'entorn de l'avaluació d'algun aspecte de la formació es va plantejar, d'immediat, la necessitat de conèixer quins treballaven com a mestres de música, on ho feien i en quines condicions.

Per això, es va procedir a l'elaboració d'un qüestionari que, tramès per correu, havia de permetre aplegar informació i elaborar pautes per a la selecció de la mostra d'estudi per al treball d'investigació. Semblava, doncs, que calia preguntar en la direcció que permetés conèixer la tasca docent que desenvolupaven, especialment en relació amb l'àrea a l'Etapa Primària. També calia esbrinar si havien seguit cursos de formació en altres metodologies, per tal de poder valorar si la preparació i les eines de què disposaven per a l'exercici docent provenien bàsicament de la formació rebuda a la universitat o s'havien ampliat des d'altres àmbits.

No es va plantejar, en canvi, que el qüestionari hagués d'aportar valoracions personals sobre la formació rebuda ni sobre l'aplicació dels principis pedagògics que la sustentaven. Principalment, doncs, es tractava d'ubicar els mestres en un lloc de treball, per tal de saber si estaven o no exercint com a especialistes de música.

Figura 6-1 Esquema del treball de camp





Iniciada la confecció del qüestionari, i de comú acord amb el professorat de música de la titulació, va semblar oportú aprofitar l'ocasió que s'oferia per tractar d'actualitzar determinades dades de què es disposava sobre els alumnes diplomats, així com organitzar la possibilitat de conèixer amb més profunditat quins eren els interessos de cara a la continuïtat de la formació i com l'havien orientat si ja havien participat en activitats concretes. El darrer punt, particularment, va semblar interessant donada la predisposició i la voluntat de l'equip d'organitzar, en un futur, activitats de formació permanent que facilitessin també un contacte permanent amb els exalumnes.

L'anàlisi de la documentació rebuda i la contrastació amb dades de què es disposava del moment d'accedir a la titulació van fer adonar d'altres possibilitats d'estudi: es tractava d'esbrinar les possibles causes que influïen en l'alt índex d'abandonament dels estudis per part dels alumnes que accedien a l'especialitat i que, a primer cop d'ull, semblava netament superior al d'altres especialitats. Així, doncs, tot i representar un objectiu allunyat de la recerca en curs, es va optar per incloure'l en el capítol corresponent a l'estudi de la població.

## **6.12 Objectius**

Tenint en compte que la recerca no es proposava esdevenir un estudi sociològic aprofundit de la població de mestres d'educació musical, l'aproximació al coneixement de les característiques de la població es va organitzar finalment a l'entorn de quatre temàtiques que van esdevenir els objectius d'aquest apartat de la recerca. Tot i que es van codificar i processar moltes altres dades, es va optar per presentar només els aspectes considerats més representatius per als objectius generals de l'estudi.

Els objectius van quedar concretats com segueix:

1. Determinar algunes característiques dels alumnes ingressats a la diplomatura, especialment en relació a la seva formació musical i didàctica.
2. Analitzar possibles factors que haurien pogut incidir en l'abandonament dels estudis.
3. Conèixer l'evolució de la formació dels mestres en relació al grau de preparació musical i a l'actualització pedagògica i didàctica posterior a la finalització dels estudis.
4. Conèixer la situació respecte de l'exercici docent, especialment com a mestres de música a l'etapa primària.

## 6.13 Fonts d'obtenció de dades

Les dades per a la descripció de la població d' alumnes de la titulació *Mestre d'Educació Musical* es van obtenir a partir de dues fonts:

- el qüestionari, tramès als diplomats de les 4 primeres promocions
- la fitxa d' inscripció a la titulació, de tots els estudiants matriculats fins el 94

### 6.13.1 El qüestionari

A principis de juny del 1998, es va procedir a la tramesa per correu d'un qüestionari a tots els exalumnes diplomats entre els anys 1994 i 1997 (110 persones), les quatre primeres promocions de mestres especialistes de música. Anava acompanyat d'una carta de presentació i d'una còpia de la fitxa d'informació inicial, per tal de facilitar el record de la situació en què es trobaven en el moment d'iniciar els estudis en aquells apartats en què se'ls demanava una actualització de dades.

Els principals apartats del qüestionari (v. annex, nº 3) van incloure preguntes en relació als següents aspectes:

#### A) Formació personal:

- ampliació de la formació musical
- continuació d'estudis superiors
- participació en activitats de formació permanent específica

#### B) Pràctica docent :

- a l' ensenyament obligatori
- a l' ensenyament especialitzat
- en altres àmbits

#### C) Informació complementària:

- accés a la feina
- causes de situacions de no treballar a l' ensenyament
- càrrecs de gestió

Es va vetllar que les respostes es poguessin fer de forma ràpida, oferint sempre que va ser possible opcions tancades que requerien simplement marcar amb una creu l'elecció de la resposta vàlida. En segons quin tipus de preguntes, en canvi, esdevenia indispensable escriure la informació que es sol·licitava, com per exemple, en l'especificació del nom de l'escola on es treballava o el títol de l'activitat de formació permanent cursada. Al final del qüestionari es va deixar un espai on cadascú podia ampliar la informació respecte d'allò que cregués més convenient.

La validació del qüestionari va fer-se tenint en compte l'opinió i els consells de diverses persones: dos experts en sociologia van ser consultats respecte de l'adequació del disseny en funció dels objectius proposats i del format definitiu; dos professors de música de la titulació van ser consultats sobre el contingut de les preguntes i van ajudar a perfilar algunes demandes concretes; finalment, una exalumna va accedir a contestar-ne una primera versió, i va aportar la seva opinió respecte de la claredat en la formulació d'algunes preguntes i la necessitat d'introduir algunes modificacions en el format.

Tot i la intenció de no demanar valoracions sobre la formació rebuda, ni de polsar l'opinió sobre qüestions com per exemple la possible vinculació diplomats-universitat o les necessitats de formació detectades des de l'exercici professional, en un cert nombre de respostes rebudes, l'espai obert "Altres informacions" va ser utilitzat per manifestar opinions i inquietuds diverses respecte de la formació rebuda, així com suggeriments de cara a possibles projectes de formació permanent.

### **6.132 La fitxa d'inscripció**

La fitxa d'inscripció (v. annex nº 4) és una eina molt simple per a la obtenció de dades personals que es demana a tots els alumnes, en els primers dies de l'inici de les classes de 1r curs. D'aquesta manera, la fitxa ha permès disposar de la informació més bàsica per tal que el professorat de l'especialitat pugui situar-se respecte de l'alumnat.

El contingut de la fitxa, que no es va modificar durant aquests primers anys, inclou les dades següents:

- Dades personals
- Accés a la universitat
- Altres estudis universitaris
- Situació laboral
- Estudis musicals
- Formació en Pedagogia Musical
- Experiència docent
- Altres activitats musicals

Afortunadament, en els arxius de la coordinació de la titulació s'havien conservat la totalitat de les fitxes, la qual cosa va permetre obtenir dades no tan sols dels alumnes que havien seguit normalment els estudis fins arribar a diplomar-se, sinó que, a més, va possibilitar estudiar les característiques d'aquells que, en un moment determinat, van decidir abandonar la carrera. A partir de les dades relatives a aquest grup, es va fer una anàlisi de possibles factors que podrien haver influït en l'abandonament dels estudis, tal com es veurà més endavant.

## 6.14 Organització de l'estudi

La població de partida (alumnes matriculats) estava constituïda per 155 persones que entre l'octubre del 1992 i l'octubre del 1994 van lliurar la fitxa d'inscripció a la coordinació de la titulació. Aquesta xifra no es va contrastar amb dades procedents de la gestió acadèmica del centre, ja que oferia prou garanties que corresponia a la totalitat d'alumnes que havien iniciat els estudis i, per tant, havien assistit a classe, amb independència de les incidències administratives que podien haver sorgit en el seu procés de matriculació.

L'estudi del procés seguit posteriorment a la finalització de la carrera va prendre com a referència el conjunt de diplomats a l'octubre del 1997 (110 persones).

L'anàlisi dels factors d'influència en l'abandonament dels estudis, realitzat entre l'abril i el juny del 1999, va fer-se sobre una xifra de diplomats lleugerament superior (116 persones), ja que es va considerar que calia incloure-hi també aquells que s'havien diplomats posteriorment: es tractava d'entendre el perquè s'havia deixat la titulació, però no es valorava si la carrera s'havia cursat en més temps que els tres anys reglamentaris.

El diagrama següent mostra l'evolució de la població inicial fins l'octubre del 1998, així com el segment de mestres diplomats que van ser convidats a participar a la primera fase de l'estudi, mitjançant la tramesa del qüestionari:

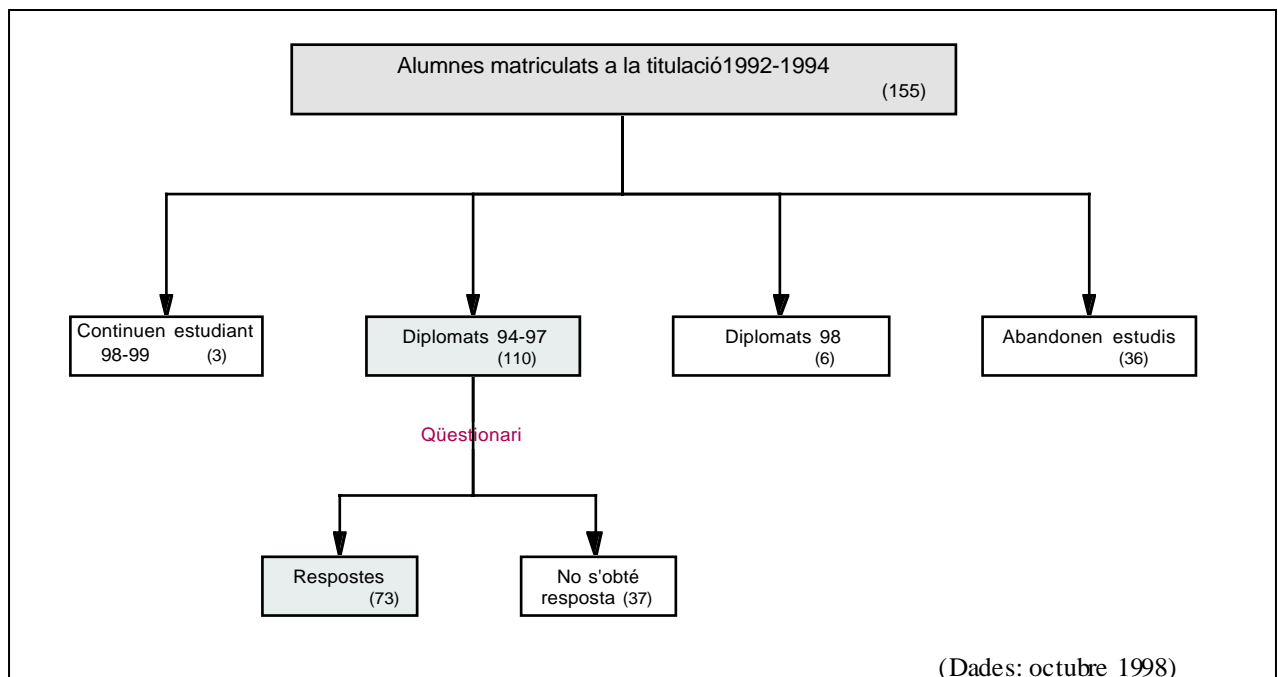


Figura 6-1 Segments de població estudiats

### **6.1.4.1 Codificació de les dades i elaboració de resultats**

La codificació i el tractament de les dades procedents de la fitxa d'informació prèvia i del qüestionari va ser encomanada a un expert. De comú acord, es van elaborar les categories segons les quals s'introduïrien les dades que van ser processades per mitjà del *software* SPSS<sup>32</sup>.

Els resultats que es presenten en el capítol 7 van ser seleccionats en funció de la rellevància que adquirien segons els objectius proposats, mentre que es va desestimar la presentació d'altres que, o bé no aportaven informació d'interès per a l'estudi, o bé no van donar lloc a resultats significatius.

## **6.2 La percepció sobre el model didàctic i la formació inicial**

La segona fase de la investigació tenia com a objectiu fonamental copsar el pensament dels mestres respecte del model didàctic i la consideració de la formació rebuda per impartir-lo. Aconseguir aquest objectiu requeria la tria d'una estratègia i uns instruments de recollida d'informació que permetessin aprofundir en la detecció d'aquestes representacions, més enllà dels primers indicis que apareixien en els qüestionaris i de les observacions que posteriorment es farien a les aules. Per recollir dades respecte d'aquesta temàtica, es va optar per la realització d'entrevistes en profunditat, per a la qual cosa es va seleccionar un grup reduït de mestres que hagués pogut impartir docència en l'àrea de música en unes condicions que possibilitessin un exercici professional relativament estable i, al mateix temps, fos suficientment representatiu del col·lectiu de diplomats de les quatre primeres promocions.

### **6.2.1 Objectius**

El primer pas va consistir a formular els objectius específics els quals, d'acord amb el disseny inicial de la recerca, van quedar concretats en els temes següents:

1. Esbrinar les creences i les idees dels mestres respecte del model didàctic, així com el seu grau d'identificació.
2. Determinar les possibles adaptacions i/o transformacions que el model havia sofert en ser dut a la pràctica en contextos educatius diferents i per persones diferents.

---

<sup>32</sup> Statistical Package for Social Sciences

3. Detectar la valoració de la formació inicial rebuda, considerant el que se'n valorava de positiu i el que havia de ser revisat.
4. Detectar les possibles necessitats de formació permanent, a partir de l'anàlisi de les mancances de la formació inicial i de les necessitats sorgides de la pràctica docent.

## 6.2.2 L'entrevista, instrument per a la recollida de dades

En la bibliografia consultada, l'entrevista va aparèixer com l'instrument idoni per dur a terme la segona fase de la investigació, ja que complia els requisits que es desprenien dels objectius. Les conclusions a les que s'arribés a partir de l'anàlisi del contingut de les entrevistes es complementarien i contrastarien, posteriorment, amb els resultats obtinguts mitjançant les observacions de sessions de classe que estaven plantejades per la següent fase del treball.

## 6.2.3 Disseny de les entrevistes: modalitat i guió

Per a l'assoliment dels objectius, es va optar inicialment per un model d'*entrevista estructurada oberta* (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 309-310). Segons aquests autors, aquesta modalitat requereix formular les mateixes preguntes a cada participant, en els mateixos temes i seguint la mateixa seqüència, però no prefixa les respostes sinó que els entrevistats poden expressar-se en el seu propi llenguatge. Els mateixos autors assenyalen, però, els límits d'aquest tipus d'entrevista, en el sentit que és restrictiva en no permetre recollir altres temes d'interès que sorgeixen en el decurs de la conversa, fent perdre així la oportunitat de captar gran nombre de matisos o nous elements aportats per cada persona.

A la pràctica, efectivament, l'espontaneïtat de les respostes dels mestres entrevistats i la vehemència amb què responien a algunes de les qüestions plantejades va determinar en gran mesura que les preguntes no es llegissin textualment, que se'n alterés l'ordre sempre que es va considerar necessari, i que es construís la pregunta següent en funció de la resposta obtinguda. El model va derivar, doncs, cap a un model d'*entrevista no preseqüencialitzada* (DENZIN, 1978, citat pels mateixos autors), sense però que arribés a ser una entrevista informal; es va procurar no trencar la seqüència bàsica dels quatre apartats, i es retornava sempre al guió, com a mínim una vegada abans de finalitzar l'entrevista, per tal de repassar amb l'entrevistat si s'havien tractat tots els temes previstos.

Es va optar, també, per realitzar-les *individualment* per tal que cadascú pogués aportar la percepció personal del model didàctic. Preocupava especialment el fet que, en grup, no s'arribés a poder

manifestar l'opinió de tots i cadascun dels entrevistats, ja fos perquè algú es considerés representat en les manifestacions d'un altre entrevistat, perdent-se així els matisos individuals, ja fos perquè la resposta d'un altre mestre influís en el que es creia convenient d'aportar. D'altra banda, es feia difícil valorar les conseqüències que podia tenir en el si del grup el fet que podia haver-hi forts llaços personals anteriors entre algunes de les persones convidades a participar (companys de curs, relació professor-alumne).

D'acord amb els objectius i una vegada triada la modalitat d'entrevista, es va elaborar el guió que va ser enviat prèviament als 13 mestres especialistes que complien els requisits determinats per ser entrevistats, tal com s'explica a l'apartat següent (6.2.4.2). Es va enviar per correu, amb un encapçalament (v. annex nº 5) que recordava (s'havia explicat prèviament per telèfon) l'objectiu principal de la investigació.

El guió de l'entrevista es va estructurar a l'entorn de quatre grans apartats:

- I. Qüestions relatives al model didàctic
- II. Qüestions relatives a la seva aplicació
- III. Qüestions relatives a la formació rebuda
- IV. Propostes de formació permanent

#### **I. Qüestions relatives al model didàctic**

Podries enumerar quins creus que són els pilars fonamentals, o sigui, els aspectes més característics del model didàctic que impartim a la titulació d'educació musical de la UAB?

Amb quines d'aquestes qüestions et sents més identificat/da? Quines no comparteixes gens o bé en tens una concepció lleugerament diferent?

Quins canvis o modificacions hi has introduït?

En el primer bloc de preguntes, es tractava de recollir la percepció del mestre en relació a les qüestions que es consideraven més bàsiques del model didàctic. No es pretenia que sorgissin totes les qüestions definides en el model, sinó copsar quines eren les que es seleccionaven com a fonamentals. Així mateix, es demanava la convicció personal respecte del model i si se'n compartien o no les idees bàsiques, amb independència dels límits o els problemes sorgits de la

pràctica. Caldria, posteriorment, contrastar les idees expressades en relació a aquest bloc de preguntes amb la realitat observada a les aules.

## **II. Qüestions relatives a l'aplicació del model didàctic**

Quines condicions definiries com a òptimes o més adequades per aplicar el model didàctic?

Creus que els canvis o modificacions han estat més condicionats per causes externes o són més aviat fruit de les teves reflexions a través del contacte amb altres especialistes o amb altres models didàctics -cursets, lectures,...-

En base a les teves idees i en el context escolar en el que estàs treballant, com has organitzat la programació de l'àrea de música?

Aquest bloc de preguntes feia referència a l'aplicació del model en la pràctica docent, especialment referida a la docència en el centre on es treballava en aquell moment. S'esperava, per tant, que es manifestessin consideracions respecte de les modificacions o adequacions que la pràctica i l'evolució de les pròpies creences havien aportat a les idees prèvies. Així mateix, es pensava obtenir un primer nivell d'informació sobre com organitzava cada mestre la programació, malgrat que aquest punt seria abordat més detalladament en relació als centres seleccionats per a l'observació de classes.

## **III. Qüestions relatives a la formació rebuda**

Què és el que valores més positivament de la formació rebuda durant els estudis?

Què és el que valores negativament o menys interessant?

Les eines adquirides en relació a la didàctica de la música, t'han estat útils? I en relació a la formació musical de caire més "tècnic"?

Les limitacions de la formació rebuda, creus que són degudes més aviat al model didàctic o a les circumstàncies en que es fa la formació?

Què t'hauria agradat que fos diferent en la teva formació inicial?

El tercer apartat era certament delicat perquè es demanava opinar sobre qüestions que podien afectar molt directament l'entrevistadora o els seus col·legues més propers. Era evident que amb



aquest tipus de preguntes es podia coartar la sinceritat a l'hora de manifestar certes opinions. Sens dubte, hauria estat més correcte que aquest bloc de preguntes hagués estat formulat per una persona externa, no directament vinculada a la titulació. El disseny de la investigació, però, no permetia aquesta eventualitat i es va procurar, en la mesura del possible, que hi hagués el suficient marge de confiança per poder contestar sense inhibicions, evitant sobretot induir respostes “per compromís” o “per quedar bé”.

En un altre sentit, destacaria que l'última pregunta del bloc, moltes vegades, va quedar en certa manera englobada en l'apartat següent, ja que les mancances o dèficits de la formació inicial lògicament generaven o havien generat bona part de les necessitats de formació permanent.

#### **IV Propostes de formació permanent**

A partir de les necessitats sorgides de la pràctica docent, cap on plantejaries l'orientació de propostes de formació permanent per al professorat de música en exercici?

El darrer apartat pretenia recollir propostes i suggerències en relació a la formació permanent. Com es veurà més endavant, en l'anàlisi de les entrevistes, els mestres hi exposaven tant les activitats de formació permanent realitzades, dada de la que ja es disposava d'un cert grau d'informació a partir de les respostes als qüestionaris, com els projectes de futur o les necessitats sentides amb més intensitat des de l'exercici docent.

## **6.2.4 Procés de selecció dels mestres entrevistats**

### **6.2.4.1 Actualització de dades**

Calia, ineludiblement, que aquests especialistes estiguessin impartint classes de música a l'Etapa Primària durant el curs 1999-2000 per tal de poder realitzar les observacions de sessions de classe previstes al disseny de la recerca. Dos fets corroboraven la necessitat d'establir mecanismes per a la obtenció d'aquesta dada:

1. la informació recollida amb el qüestionari tenia com a última referència la situació del curs 1997-98.
2. la certesa que l'estabilitat en un mateix centre docent era més aviat baixa, a la vista del que es desprenia de la informació referida a les dues primeres promocions.

Per aquest motiu, va ser necessari confirmar prèviament la situació laboral, fins i tot en aquells casos que semblaven tenir un destí estable (per exemple, els funcionaris en pràctiques o provisionals, que rara vegada obtenien la plaça definitiva en el mateix centre, o els mestres amb contractes en centres privats que s'anaven presentant a les successives convocatòries d'oposicions o, simplement, canviaven de centre o de feina).

Es van, doncs, actualitzar les dades que havien de permetre conèixer la situació de treball en curs 1999-2000 i es va aprofitar per completar, al mateix temps, la informació sobre l'itinerari seguit en els primers anys de la inserció laboral. Per aquest motiu, es va preguntar també en quin centre es treballava el curs 1998-99. Posteriorment, aquesta dada es va tenir en compte per tal de valorar si la permanència al centre era o no suficient per poder dur a terme l'observació en les condicions que es van determinar. Així mateix, es va completar la informació sobre la formació permanent a la qual s'havia assistit durant el curs 98-99.

Dels 44 diplomats que el curs 97-98 treballaven fent classes de música a l'Etapa Primària, 31 seguien treballant en aquesta etapa i tipus de feina el curs 99-2000. En 3 casos, no es va poder obtenir informació ni directament ni indirecta. Entre els 10 mestres restants, es donaven situacions molt diverses:

- ⇒ 4 impartien música a altres etapes, i alguns compartien aquesta tasca amb una tutoria o altres activitats docents (reforç, altres àrees)
- ⇒ 1 exercia com a generalista
- ⇒ 2 havien deixat l'ensenyament obligatori i treballaven en escoles de música
- ⇒ 2 havien deixat l'ensenyament i treballaven en altres àmbits laborals
- ⇒ 1 tenia baixa per maternitat

La recollida de dades es va dur a terme durant la segona quinzena de setembre del 1999, quan l'assignació de places a les escoles públiques ja s'havia completat i les contractacions a les escoles privades semblaven també estabilitzades. Es va fer a partir de les següents fonts d'informació:

- trucades telefòniques,
- converses personals amb alguns exalumnes en ocasió d'alguna trobada fortuïta,
- informació indirecta obtinguda en les trucades telefòniques o en les trobades, sempre que es pogués considerar el cent per cent certa.

### 6.2.4.2 Criteris de selecció

Com que no era possible plantejar l'entrevista a la totalitat de mestres diplomats que havien respost el qüestionari, va caldre seleccionar una mostra que seria convidada a participar-hi.

El mostreig es va realitzar mitjançant l'aplicació de criteris establerts per la investigadora, fonamentats en els resultats de l'estudi de les característiques dels mestres diplomats (v. cap. 7.3). Es correspon, per tant, amb un tipus de mostreig no probabilístic que ARNAL *et al.* (1994: 78) anomenen "mostreig intencional o opinàtic" (v. cap. 4.2).

Es va considerar que els mestres als quals es proposava de ser entrevistats havien de complir una sèrie de requisits que garantissin que les seves opinions sorgien d'una experiència docent mitjanament consolidada, que no havia estat sotmesa a la influència d'altres enfocaments metodològics.

Així doncs, es van establir una sèrie de requisits, que van quedar concretats en els termes següents:

- no haver assistit a cursos de formació en altres metodologies de durada superior a les 40/60 hores.

La coexistència de corrents pedagògics molt clarament diferenciats, malgrat que puguin tenir alguns punts en comú, és un fet molt freqüent en el món de l'ensenyament musical actual. La proposta del disseny curricular per a l'àrea és prou oberta per permetre que el mestre pugui escollir l'opció metodològica que consideri més oportuna, per la qual cosa és relativament freqüent que aspectes com ara els procediments fonamentals, la preponderància d'un o altre bloc de contingut, la seqüenciació de l'aprenentatge dels elements rítmics o melòdics entre d'altres qüestions, arribi a ser molt diferent segons l'opció triada.

L'oferta de formació en diverses metodologies és força àmplia i, en alguns casos, s'organitzen cursos la durada dels quals pot arribar a equiparar-se amb la formació específica en didàctica que es fa a la titulació de *Mestre d'Educació Musical* i desvirtuar, en conseqüència les línies bàsiques del model viscut durant la formació inicial.

- estar treballant per 3r any consecutiu en un mateix centre, per tal de garantir que l'orientació metodològica s'hagués pogut consolidar. En relació a aquesta condició, es va valorar la incidència de tres factors que podrien haver condicionat força el desenvolupament de l'àrea de música:

- a) la diversitat de situacions de partida dels centres educatius -des dels que no s'hi ha fet mai música, o els que han seguit línies metodològiques molt diferents-, impliquen que el nou especialista requereixi d'un cert temps per tal de consolidar la seva forma de treball.
- b) la dedicació limitada a una o dues sessions setmanals de música com a màxim dificulta el coneixement dels alumnes per part del mestre i determina, a més, que la progressió dels aprenentatges sigui, en general, molt lenta.
- c) el nombre de grups que ha de conèixer l'especialista (entre 7 i 14 si fa tota la música en un centre d'una o dues línies) requereix d'un temps llarg d'adaptació fins que no pot valorar amb precisió la idiosincràsia de cada grup-classe i, en conseqüència, desenvolupar una programació que s'adigui a les característiques de cada un d'ells.

Una vegada aplicats aquests criteris, 13 mestres complien els requisits prefixats. La xifra obtinguda va permetre assumir la possibilitat de proposar l'entrevista a tots els components de la mostra.

Es va verificar que la mostra obtinguda, malgrat no haver estat seleccionada per mitjà d'un mètode probabilístic, no es desviés excessivament de la població de la qual havia estat extreta, per tal que es pogués considerar suficientment representativa. Contrastant el percentatge amb què eren representades dues variables -gènere i any de promoció- amb les dades de què es disposava del total dels diplomats (TD) (v. quadres 6-1 i 6-2, cap. 7.3) es van obtenir els següents resultats:

QUADRE 6-1 Variable "gènere" en la mostra proposada per a l'entrevista

	Mostra invitada		TD
Dones	10	77%	82%
Homes	3	23%	17%

QUADRE 6-2 Variable "any de promoció" en la mostra proposada per a l'entrevista

	Mostra invitada		T.D.
1 <sup>a</sup> prom./94	0	-	13,6%
2 <sup>a</sup> prom./95	4	30%	23,6%
3 <sup>a</sup> prom./96	3	23%	18,2%
4 <sup>a</sup> prom./97	6	46%	44,5%

De les 13 persones seleccionades (*mostra invitada*), 10 van accedir a ser entrevistades (*mostra acceptant*) i 3 van declinar la proposta.

## **6.2.5 Desenvolupament de les entrevistes**

Les entrevistes es van dur a terme entre els mesos d'octubre i desembre del 1999.

La durada de cadascuna va oscil·lar entre 45 i 60 minuts aproximadament. Es va veure especialment que en cap cas es sobrepassés 1 hora i, si bé en alguns casos potser s'hauria pogut abeurar, es va preferir no interrompre els moments en què semblava que els mestres tenien necessitat d'explicitar situacions o inquietuds de tipus més personal en relació a l'exercici de la seva docència, per tal de no interferir en el clima distès i de confiança que es va crear amb totes les persones entrevistades.

En tots els casos es va deixar triar el lloc on s'havia de realitzar l'entrevista, per tal d'afavorir al màxim la disponibilitat de les persones entrevistades. En molts casos l'entrevista es va realitzar a la UAB, però en d'altres, sempre i quan s'aconseguís un clima tranquil i amb el mínim interferències externes possibles, es van realitzar en el propi centre educatiu (aula de música o sala de professors) i, excepcionalment, en algun domicili particular.

El mitjà utilitzat per al registre de les entrevistes va ser l'enregistrament en cassette. Aquest requeriment s'havia fet des del mateix moment de plantejar si s'accedia a ser entrevistat i va ser acceptat de bon grat per tots els mestres. En la mesura del possible, es va veure que la presència de l'aparell i del micròfon fos el màxim de discreta, per la qual cosa es va optar per utilitzar un model portàtil de mida molt reduïda i la utilització d'un micròfon de solapa, tipus botó, malgrat el risc de no poder obtenir un enregistrament de la màxima qualitat.

### **6.2.5.1 Incidències i valoració**

Dintre del disseny de la investigació, les entrevistes representaven la possibilitat d'abordar una aproximació qualitativa al coneixement de l'adequació de la formació rebuda i a la confrontació entre les línies mestres del model didàctic i les transformacions que la pràctica docent o les creences del professor hi podien haver introduït. Si bé uns primers indicis a l'entorn d'aquests temes ja apareixien en les respostes als qüestionaris, l'entrevista era l'ocasió per aconseguir aprofundir en el coneixement de les opinions dels mestres.

La relació prèvia existent entre els mestres i la investigadora va representar, alhora, un avantatge i un inconvenient per a la realització de l'entrevista. D'entrada, va ser molt gratificant la bona acollida de la proposta i la manifestació inequívoca de la predisposició a col·laborar en la investigació. Es detectava sorpresa i alegria en contestar al telèfon i sentir que es trucava des de la UAB. En acabar l'explicació telefònica, sovint hi van haver respostes com ara: "Gràcies per trucar-me", que no deixaven de ser sorprenents pel fet que era ben clar que l'agraïment havia de

ser, lògicament, en sentit invers. En resum, doncs, i llevat dels tres mestres que van eludir ser entrevistats, la bona disposició i l'interès per participar van ser el tret comú.

La cordialitat va presidir totes i cadascuna de les entrevistes: sempre es va dedicar els primers moments a comentar la situació a la UAB, a explicar la situació personal o a recordar anècdotes o situacions viscudes, però que no es podien obviar de cap manera si no es volia tallar la fluïdesa de la relació.

Des del primer moment, es va fer palesa la dificultat per mantenir les preguntes tal com s'havien previst, ja que la conversa inicial condicionava del tot el decurs del diàleg. Això no vol dir però, en absolut, que es perdés el rigor en les respostes, però sí que a vegades va determinar que el diàleg derivés cap a terrenys que s'allunyaven dels objectius inicials. En funció d'aquesta situació, estava ben clar que cada resposta feia derivar la següent pregunta cap a qüestions a vegades imprevisibles, que no es podien tallar si no es volia perdre el clima confiat i sincer que es despenia de les intervencions del mestre entrevistat.

Durant les entrevistes es va fer palès en algun moment que el rol professor-alumne no sempre era possible d'obviar i, en alguna una ocasió, semblava com si l'exalumne demanés l'assentiment de l'exprofessora respecte d'alguna opinió manifestada. Es va crear alguna situació en la qual la investigadora no va ser capaç d'eludir la manifestació d'alguna valoració o d'implicar-se excessivament en la construcció d'una resposta. En la mesura del possible, les respostes que es van enregistrar i en les quals es va detectar alguna interferència en aquest sentit, no es van tenir en compte a l'hora d'analitzar les entrevistes.

Malgrat tot, la posterior lectura acurada de la transcripció de les entrevistes va permetre delimitar les respostes més pertinents i obtenir, així, el material necessari per a l'assoliment dels objectius previstos.

## **6.2.6 Procés d'anàlisi**

### **6.2.6.1 Criteris per a la transcripció**

La transcripció completa de les entrevistes (v. annex nº 6), es va fer d'acord amb els criteris generals següents:

- Transcriure textualment tant les preguntes com les respostes, respectant el lèxic, i modificant al mínim alguns aspectes de tipus gramatical, només en els casos que es facilitava la comprensió del text escrit.

- No transcriure els fragments d'aspectes col·laterals sense connexió amb la temàtica objecte d'estudi.
- Mantenir, però, aquelles aportacions que si bé no es van tenir en compte per a l'anàlisi aportaven elements que podien ser d'interès en alguna altra ocasió.
- Incloure breus referències respecte de l'estat anímic de l'entrevistat (per exemple, "riu", "pensa" ...)

A cada entrevista se li va assignar un codi identificatiu (E1, E2, etc.) seguint estrictament l'ordre cronològic de la seva realització.

D'acord amb les normes dictades pel *Gabinet de Llengua Catalana de la UAB* (1993) sobre l'ús de signes de puntuació, i aplicant també altres criteris personals, es van utilitzar els símbols i tipus de lletra següents:

- Ús de lletra cursiva per a les preguntes i de text normal per a les respostes.
- Ús de cursiva per transcriure estrangerismes i expressions o paraules d'ús molt personal, poc usuals fins i tot en el llenguatge col·loquial. Els termes populars considerats d'ús més comú van ser transcrits, però, en lletra normal.
- [...] per indicar la supressió de fragments, frases o paraules no relacionades amb el tema d'estudi.
- ... per remarcar frases no acabades, moments d'indecisió en les respostes o silencis prolongats en el decurs de les mateixes.
- [paraula o frase] per representar un fragment o paraula afegits al text per facilitar-ne la comprensió, tant en la transcripció literal com per ajudar a la lectura de fragments descontextualitzats.
- [paraula ?] per indicar un dubte respecte del sentit real de la resposta donada.
- (paraula o frase) per introduir algun comentari o aclariment de l'entrevistadora en relació a alguna situació produïda durant l'entrevista.

### **6.2.6.2 L'anàlisi**

L'anàlisi del contingut de les entrevistes es va fer, principalment, des d'una perspectiva qualitativa. Si bé aquest va ser l'enfocament fonamental d'aquesta part de la recerca, es va donar també un tractament quantitatiu a les dades, per tal de destacar-ne la major o menor representativitat.

D'acord amb aquests criteris, i una vegada realitzada la transcripció completa de les entrevistes, es va procedir a aïllar tots aquells fragments que aportaven algun tipus d'informació a l'entorn dels quatre apartats que s'havien fixat prèviament: "Model", "Aplicació", "Formació inicial" i "Formació permanent".

Fet això, es va procedir a una categorització de les dades obtingudes, assajant diverses maneres d'agrupar els fragments de respostes en conglomerats de temàtiques comuns (construcció d'una xarxa sistèmica, GINÉ *et al*, 1997: 256). En successives reelaboracions d'aquests agrupaments, es van anar concretant les categories de respostes procurant, alhora, de no tergiversar-ne el significat real en treure-les de context ni de perdre els matisos -a vegades aportats només per un individu- que enriqueixen les opinions més generalitzades.

Es van elaborar uns quadres de doble entrada on es plasmava la freqüència d'aparició de les categories més rellevants que es van establir, així com la referència a l'entrevista en la que apareixia la temàtica per si calia consultar el context original on s'havia manifestat.

Amb aquest material elaborat, es va procedir a l'anàlisi i la interpretació de les respostes. Cada un dels aspectes seleccionats es va il·lustrar amb un nombre limitat de cites considerades representatives per no fer massa dens el text resultant. Per tal de matissar algunes respostes, en alguns casos es van afegir aportacions fetes per només un o dos individus, veient de puntualitzar quan aquesta era una opinió poc estesa entre els mestres entrevistats.

Finalment, es van elaborar unes conclusions per a cada un dels apartats on es recollien les consideracions que van semblar més remarcables.

Les fases de l'anàlisi es podrien, doncs, esquematitzar de la següent manera:

1. Procés de transcripció.
2. Delimitació de la totalitat dels fragments que feien referència als quatre grans apartats prèviament determinats.
3. Categorització de les respostes: construcció d'una xarxa sistèmica.
4. Elaboració de taules de freqüència que permetessin valorar la representativitat dels fragments.
5. Selecció dels fragments més representatius i elaboració de comentaris.
6. Elaboració i redacció de conclusions.



## **63 L'aplicació del model en la pràctica: observació sistemàtica**

Atenent les orientacions aportades per la consulta bibliogràfica i en funció dels objectius generals, el procés seguit en relació a l'observació de sessions de classe va passar pels passos següents:

1. Primera presa de decisions i redacció d'objectius i hipòtesis prèvies a l'observació
2. Selecció de la mostra d'estudi
3. Assistència i enregistrament a les sessions de classe
4. Procés de transcripció de les dades obtingudes
5. Segona formulació dels objectius
6. Categorització i anàlisi de les dades
7. Elaboració i redacció de resultats

Posteriorment, es procediria a la contrastació dels resultats obtinguts amb resultats procedents d'altres instruments d'anàlisi utilitzats i a la contrastació d'aquests amb el grup de mestres participants en l'última fase experimental de la recerca.

### **63.1 Primeres decisions i hipòtesis de partida**

#### **63.1.1 Decisions prèvies**

A) Nivell per realitzar les observacions

Hi havia diverses possibilitats per tal d'obtenir informació sobre com s'estava desenvolupant l'aplicació del model didàctic:

- observar classes en diferents nivells o totes al mateix nivell
- observar classes consecutives o classes realitzades en diferents moments del curs

Aquestes opcions van ser comentades amb els mestres entrevistats i tots coincidien que cadascuna de les diverses combinacions oferia avantatges i inconvenients. D'entrada, va caldre descartar la que probablement hagués estat la situació òptima: fer les observacions a 6è de Primària, quan ja s'hagués completat un cicle educatiu sencer. Aquesta possibilitat, però, no era viable ja que si bé els mestres impartien la classe de música a 6è, tots coincidien que era un curs en el qual no es podia valorar la tasca feta, perquè els alumnes amb els quals treballaven, o bé no havien fet música

en els primers anys de Primària, o bé l'havien fet amb altres mestres, a vegades amb enfocaments metodològics diferents.

La solució finalment adoptada va ser la de realitzar totes les observacions en un mateix nivell -3r-, en sessions consecutives i en un mateix període del curs escolar. Els motius van ser:

1. La tria d'aquest nivell permetia que tots els mestres, inclosos els més recentment incorporats al treball (4<sup>a</sup> promoció), haguessin tingut ocasió de treballar amb el mateix grup durant els dos anys anteriors, garantint-se així la continuïtat del treball didàctic.
2. Si bé en aquest nivell no es podien esperar, encara, resultats massa sòlids en cap dels blocs de contingut, donada la limitada dedicació horària a la música, es podria apreciar com s'articulaven tots els principals procediments de treball.
3. Les sessions consecutives permetrien observar com es conduïen i es feien avançar la majoria d'aprenentatges, donat que la progressió d'aquests és un procés llarg i lent, que requereix sempre més d'una sessió per començar a obtenir resultats.
4. La coincidència en el nivell i en el calendari podrien possibilitar les comparacions entre programacions i activitats planificades en cadascun dels centres.

#### B) Determinació del número de sessions

La decisió d'enregistrar tres sessions va ser presa també tenint en compte les opinions dels deu mestres entrevistats. D'una banda, calia assegurar la possibilitat d'observar un ventall suficientment ampli d'activitats, que fossin representatives dels principals blocs i procediments i que permetessin veure l'evolució de determinats aprenentatges. D'altra banda, era indispensable pertorbar el mínim possible la quotidianitat del grup classe i la feina de l'especialista, i per això convenia no allargar més enllà de l'estrictament necessari la presència d'observadors a les aules.

Fetes aquestes primeres consideracions, en finalitzar cada entrevista es va demanar a cada mestre quin consideraria que seria el mínim de sessions que caldria enregistrar per tal que es pogués veure el més àmpliament possible el desenvolupament de la programació. La unanimitat va ser gairebé total: el número de sessions que van considerar més adequat oscil·lava entre tres i quatre. Tots van opinar que dues sessions no eren suficients, perquè determinades activitats (per exemple, el treball amb instruments o la improvisació) no solien aparèixer amb aquesta freqüència. Finalment, qüestions de disponibilitat dels tècnics i limitacions pressupostàries (material d'enregistrament, desplaçaments, etc.) van fer prendre la decisió d'enregistrar tres sessions a cada centre.

### 6.3.1.2 Hipòtesis preliminars

Malgrat que no es va plantejar la necessitat de disposar d'unes categories prèvies per tal de guiar les observacions realitzades en cada un dels casos seleccionats, algunes qüestions estaven més o menys presents durant la fase de preparació dels enregistraments i, d'una manera o altra, apareixien com a interrogants que anaven obtenint algunes respostes en el mateix moment d'assistir a les classes. Aquests interrogants van anar prenent la forma d'hipòtesis i van orientar, en part, les preguntes formulades a les mestres tot just finalitzades les sessions de classes.

Les hipòtesis recollien aspectes molt generals sobre l'actuació docent i es van formular prenent com a punt de partida els trets considerats més importants del model didàctic i les opinions més significatives sorgides a les entrevistes. Van ser redactades en aquests termes:

- L'educació musical s'articula a l'entorn dels tres blocs majoritàriament considerats com a fonamentals en les entrevistes: cançó, llenguatge musical, audició? Es reflecteix tant en la programació -anual, trimestral...- com en les activitats programades i desenvolupades en les sessions observades?
- Es treballen "sensorialment" els conceptes, especialment en les fases prèvies a la introducció de nous aprenentatges, i també al llarg de tot el procés d'aprenentatge? Es fan activitats d'educació de l'oïda (desenvolupament auditiu) i, potser en menor grau, activitats amb moviment (educació rítmico-motriu)?
- Els elements fonamentals del llenguatge musical -els ritmes, les notes, les estructures, els conceptes agògics, etc...-, es treballen prioritàriament a partir del material musical que sorgeix de les cançons i, en menor grau, també de les audicions?
- L'aprenentatge del llenguatge musical es fa d'una forma vivencial i pràctica, procurant que allò que s'aprèn tingui una aplicació "musical" (interpretació vocal o instrumental, ús de partitures, creació de noves melodies o estructures, etc.) i no teòrica?
- El mestre condueix els alumnes a deduir nous conceptes o a "redescobrir-ne" d'altres que els generen dificultats, mitjançant la potenciació de mecanismes que els permetin relacionar allò que saben amb allò que és nou o allò que els genera un dubte?
- En el repertori de cançons, el mestre procura que hi hagi una part de cançó tradicional catalana i també altres tipus de cançons? Quin ús fa d'un i altre tipus de repertori?
- Es procura que hi hagi algun tipus de lligam entre els diferents blocs que es treballen en una sessió?

Tot i que posteriorment l'anàlisi de les dades es va organitzar des d'altres perspectives, aquestes hipòtesis van representar el punt de partida per a les primeres interpretacions sobre les actuacions observades, i van constituir la base de la reflexió posterior per decidir com procedir a l'anàlisi i a la interpretació de les dades obtingudes.

### 6.3.2 Selecció dels casos

L'elecció del grup de mestres als quals es va proposar la possibilitat que s'enregistressin en vídeo algunes sessions de música es va fer a partir del grup dels deu mestres entrevistats, aplicant criteris de mostreig orientats per la pròpia investigadora (v. 4.2.2).

El primer pas va consistir a establir els criteris que podien ajudar a escollir uns casos significatius, cadascun dels quals integrés alguns elements de contrast amb la resta. Aquests criteris es van formular d'acord amb resultats obtinguts en les etapes anteriors de l'estudi: dades aportades per les respostes als qüestionaris i opinions manifestades pels propis mestres durant les entrevistes

Com que es tractava de poder analitzar detalladament l'aplicació de les idees pedagògiques, calia trobar, d'una banda, elements diferenciadors en els perfils del mestres que les aplicaven i, per altra banda, contextos diversificats on tingués lloc aquesta aplicació. Van dibuixar-se, així, dues categories de criteris: els que es referien a les persones i els que tenien en compte determinades condicions dels centres on s'exercia la docència.

El grup de partida per dur a terme la selecció ja complien una sèrie de requisits previs, exposats i argumentats en el capítol 6.2.4.2. D'aquest grup es coneixien, amb força detall, opinions respecte de l'aplicació del model didàctic que podrien ser posteriorment contrastades amb l'observació de classes.

En relació a les característiques de les persones, inicialment es va pensar que tres aspectes podien determinar diferències significatives entre el grup inicial de mestres:

1. la formació musical (inicial i actual)
2. la participació en activitats de formació permanent
3. l'experiència docent en el moment de cursar els estudis

1. Haver realitzat els estudis amb més o menys coneixements musicals era un factor, tal com s'ha vist en el capítol corresponent, que determinava no tan sols les condicions en que es podien seguir les diferents matèries de música de la titulació, sinó fins i tot

l'èxit o el fracàs en la finalització dels estudis. Malgrat aquesta evident relació, aquesta variable va ser desestimada en observar-se que el grup de persones a partir del qual es feia la selecció presentava unes característiques molt homogènies en aquest aspecte, i a més havien superat els nivells requerits a les assignatures de la titulació. Aquest nivell representava per a tots un alt grau de domini del llenguatge musical i, per tant, s'asseguraven condicions òptimes quant a aptituds (afinació, oïda, sentit rítmic, etc.) i coneixements (capacitat d'improvisació, de lectura, etc.).

2. Aquest punt tampoc aportava diferències significatives entre els components del grup de partida: els deu mestres havien participat en activitats de formació permanent, i encara que de temàtiques i tipologies diferents, no es podia considerar que haguessin d'introduir diferències substancials entre uns i altres. Convé no oblidar, a més, que d'entrada havien estat descartats aquells mestres que havien seguit cursos de formació amb una alta dedicació.
3. El contacte amb l'ensenyament de la música en el moment de rebre la formació didàctica va ser l'únic aspecte que, finalment, es va tenir en compte en la selecció de la mostra. La importància d'aquesta variable havia quedat de manifest en el decurs de les entrevistes ja que tant els que n'havien tingut com els que no manifestaven que aquest fet havia influït en la manera de viure i aprofitar els anys de formació.

En relació a les característiques dels centres en els quals s'estava desenvolupant la tasca docent es van seleccionar, com a factors que podien determinar casos significatius en l'ensenyament de la música, els següents:

1. la dedicació horària a l'àrea
  2. el context socioeconòmic
  3. les condicions materials, especialment d'espai i instrumental bàsic
- 
1. Es feia evident que calia considerar la dedicació horària setmanal a l'àrea com a element que condicionava les possibilitats a l'hora de desenvolupar la tasca docent, no tan sols en el sentit que augmentava el total d'hores sinó, a més, per la diferència substancial que representa el fet de treballar amb un grup d'alumnes un cop o dos per setmana. Aquest factor havia aparegut, en gairebé totes les entrevistes, com el factor principal que condicionava la programació del mestre.

2. El context socioeconòmic es va mantenir com a factor diferenciador, sobretot per la relació que podia tenir amb les afirmacions que alguns mestres feien a les entrevistes en el sentit que, en determinats contextos, augmentava considerablement els nombre d' alumnes que assistien a cursos de música en centres especialitzats. Manifestaven la dificultat que generava, en algunes qüestions, el fet de coexistir a les aules alumnes que només rebien la formació musical que els proporcionava l' escola i alumnes que, a més, estudiaven llenguatge i instrument en horari extraescolar.
3. El factor aula, en canvi, va ser desestimat perquè semblava que afectava només a les possibilitats de desenvolupar el treball basat en el moviment i la pràctica musical amb determinats instruments, factors que no es consideraven fonamentals del model didàctic. D' altra banda, les entrevistes aportaven informacions en el sentit que els mestres no renunciaven absolutament a aquests aspectes pel fet de no disposar d' aula, mentre que alguns que en disposaven havien manifestat que, en ocasions, no la utilitzaven.

Els factors aplicats per a la selecció van ser, doncs, els següents:

- a. el mestre tenia o no experiència en l' ensenyament de la música mentre feia els estudis
- b. la dedicació setmanal a l' àrea de música era superior o inferior als mínims
- c. l' alumnat del centre on es faria l' observació podia considerar-se d' un nivell socio-cultural entre mig i alt o entre mig i baix.

Decidits aquests criteris, la selecció dels casos va consistir a aplicar-los successivament de manera que cada vegada s' anés subdividint el grup inicial, fins obtenir els casos que es considerarien significatius a partir de les variables que s' havien tingut en compte. Els símbols emprats per a la representació de cadascun dels factors de decisió van ser els següents:

mestre amb experiència docent prèvia	amb e.d.
mestre sense experiència docent prèvia	sense e.d.
dedicació horària superior als mínims	↑
dedicació horària igual o inferior als mínims	↓
nivell socioeconòmic entre mig i alt	++
nivell socioeconòmic entre mig i baix	+

El quadre següent resumeix gràficament el resultat d'aquestes successives ramificacions, i inclou els resultats numèrics de cada subgrup obtingut:

QUADRE 6-3 Resultat de l'aplicació dels criteris per a la selecció de la mostra d'estudi

Experiència docent prèvia	Dedicació horària	Nivell socioeconòmic	Nº de casos
amb e. d. 3	↑ 2	++	1
		+	1
	↓ 1	++	0
		+	1
sense e. d. 7	↑ 1	++	1
		+	0
	↓ 6	++	5
		+	1

El resultat va ser l'obtenció de 6 casos, que responien als perfils següents:

1. Mestre amb experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música superior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-alt.
2. Mestre amb experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música superior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-baix.
3. Mestre amb experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música inferior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-baix.
4. Mestre sense experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música superior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-alt.
5. Mestre sense experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música inferior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-alt.
6. Mestre sense experiència docent en realitzar els estudis, que disposa d'una dedicació a l'àrea de música inferior als mínims establerts, en un centre de nivell mig-baix.

Per tal de triar un únic cas entre els cinc que complien el perfil nº 5, es va prendre la decisió de considerar dos factors:

1. que els mestres estiguessin impartint classes a 3r de Primària durant aquest curs, per tal d'assegurar que es podrien fer les observacions en un mateix nivell educatiu.

2. que no haguessin manifestat cap reticència a ser observats mentre feien classe: se'ls va fer la consulta si acceptarien o no aquesta eventualitat i si bé ningú no s'hi va negar absolutament, en alguns casos van mostrar una certa prevenció.

Resoltes totes les qüestions, els mestres i centres als quals es va proposar l'enregistrament de classes van ser:

QUADRE 6-4 Mostra convidada a participar a la fase d'observació de classes

	Mestre:		Centre:	
Cas 1	4 <sup>a</sup> promoció	D	privat concertat	Igualada
Cas 2	2 <sup>a</sup> promoció	D	privat concertat	St. Vicenç dels Horts
Cas 3	3 <sup>a</sup> promoció	D	privat concertat	Barcelona
Cas 4	4 <sup>a</sup> promoció	H	privat concertat	Terrassa
Cas 5	4 <sup>a</sup> promoció	D	privat concertat	Cerdanyola
Cas 6	2 <sup>a</sup> promoció	D	públic	Ripollet

Per qüestions relatives a la programació de l'àrea durant el segon i tercer trimestres, l'escola de Terrassa (cas 4) va declinar la proposta de participar en la fase d'observació de classes.

### 6.3.3 L'observació de classes

#### 6.3.3.1 Planificació

Els contactes amb els especialistes de la mostra seleccionada es van iniciar al gener del 2000, si bé les observacions no es van dur a terme fins als mesos de març, abril i maig. Deliberadament, es va deixar un ampli marge de temps per tal que cada mestre pogués decidir quines dates considerava més adequades i per sol·licitar, si calia, l'autorització de la direcció del centre.

No es va demanar cap tipus d'adaptació de la programació, sinó que més aviat es va insistir que les classes que s'observarien fossin les que es programarien en les condicions habituals. Els únics requisits que es va demanar tenir en compte van ser:

- poder observar tres sessions correlatives per tal d'assegurar el normal desenvolupament de les activitats
- procurar enllestir tots els enregistraments abans de les vacances de Pasqua, ja que el tercer trimestre del curs era anormalment curt i sempre sol ser un moment del curs on fàcilment es produeixen canvis en el normal desenvolupament de les classes



Cal destacar, abans que res, l'excel·lent predisposició dels mestres especialistes i dels centres, que es van esforçar a trobar solucions per tal de no alterar massa les previsions inicials. Malgrat l'aparent simplicitat d'aquests requisits inicials, en alguns casos es va fer prou complicat aconseguir-los i, en dos casos, les observacions van haver-se de posposar fins al tercer trimestre. D'una banda, l'excepcional curta durada del tercer trimestre va fer avançar, en alguns centres, la realització de sortides i colònies. Per altra banda, les interrupcions o alteracions en la seqüència normal de classes es van mostrar alarmantment freqüents: la preparació i celebració del Camestoltes, les sortides d'altres matèries, i fins i tot la presència de pintors en una aula de música, van provocar en algun cas un cert retard en les previsions inicials. Inesperadament, a més, en dos centres es va produir una coincidència d'horaris que va obligar a endarrerir la previsió inicial per tal de poder assistir personalment a totes les sessions.

### **634 L'ús del vídeo**

Des del primer moment es va plantejar la necessitat d'enregistrar les classes en vídeo, per tal de poder procedir posteriorment a una anàlisi més acurada que no es podia garantir només amb les notes de camp fruit de l'observació directa.

#### **634.1 Condicions tècniques de l'enregistrament**

Per a la realització dels enregistraments, es va comptar amb el suport tècnic de personal del Servei d'Aplicacions Educatives (SAEd) de la Facultat de Ciències de l'Educació.

Tenint en compte les necessitats de la recerca, bàsicament centrada en el mestre, i com que no es preveia una posterior edició de les imatges obtingudes, es va considerar que era suficient enregistrar amb una única càmera i no incorporar micròfons complementaris per a l'enregistrament del so, ja que complicaven enormement el muntatge a l'aula, la posterior edició dels materials i encarien considerablement tot el procés. Per això, es va optar per enregistrar amb una única càmera que, muntada sobre un trípode, es col·locava en posició fixa en un angle de l'aula que destorbés el mínim possible el normal transcurs de les activitats. Es procurava que, des de la posició triada, es poguessin obtenir imatges del mestre com a punt central i d'un petit nombre d'alumnes que il·lustrassin la participació del grup en les propostes del mestre. En els casos que es produïssin participacions de tipus individual, es comptava amb la gran maniobrabilitat de la càmera sobre el trípode i amb la utilització del *zoom* per apropar-se a l'alumne en qüestió i poder seguir més fidelment les situacions de diàleg, o la participació musical individual dels nens. Només en una ocasió, en un moment de treball escrit individual, el tècnic va prendre la iniciativa de

circular per l'aula amb la càmera a l'espatlla, fet, però, que no va semblar destorbar l'atenció dels alumnes pel treball proposat.

### **6.3.4.2 L'efecte sobre els participants**

Tot i que no pot afirmar-se que la presència de dues persones i una càmera no destorbi el normal desenvolupament d'una sessió de classes, pot considerar-se que l'impacte sobre els participants va ser mínim. JORDAN i HENDERSON (1995: 55) constaten que, normalment, els subjectes enregistrats s'acostumen ràpidament a la presència d'una càmera, i deixen ben aviat de mirar-la.

Durant la primera sessió, es va observar que els nens miraven directament la càmera en molt poques ocasions, però aquestes situacions van augmentar en les dues sessions següents, potser pel fet que just en començar la primera sessió havien estat advertits que no ho fessin, mentre que aquesta observació no es va recalcar en les següents. En general, això sí, es va detectar que els alumnes tenien més tendència a mirar cap a la càmera quan baixava el grau d'atenció per l'activitat proposada o cap al final de les classes, quan ja s'acumulava un cert cansament. No obstant això, pot considerar-se que els alumnes van seguir normalment les activitats, sense fer massa cas de la nostra presència.

Totes les mestres van manifestar que durant la primera sessió es van generar uns nivells de silenci intens i continuat que rara vegada s'assolien. A les dues sessions posteriors, en canvi, es retrobava el que era, a criteri de les mestres, el grau de silenci i atenció més habituals. En un cas, a més, es va comentar que la presència de la càmera a la primera sessió també havia reduït el nombre de participacions individuals (preguntes, comentaris,...), si bé el posterior visionat de la cinta va permetre constatar que, malgrat, tot, es van fer força intervencions individuals, algunes d'elles ben interessants i espontànies.

Es fa més difícil ponderar l'efecte de l'enregistrament sobre les mestres. Per a algunes, la situació inicial de tensió va desaparèixer al cap de pocs minuts d'iniciar-se la sessió i afirmaven que no havien sentit l'efecte de la presència de la càmera. Dues, però, van manifestar que sempre van tenir present que s'estava enregistrant, i que això els va provocar una certa situació de nerviosisme al llarg de tota la sessió.

### **6.3.4.3 Limitacions de la tècnica emprada**

En general, i vistos els resultats dels enregistraments, es pot considerar que la solució tècnica adoptada va ser la correcta. La presa d'imatges va permetre seguir amb facilitat el decurs de les activitats i fer-se una idea molt ajustada tant dels esdeveniments com de les diverses modalitats de

participació i d'interacció entre mestre i alumnes. Les anotacions preses sobre el terreny van contribuir a completar les qüestions més d'apreciació sobre l'ambient que es generava.

No obstant això, el fet de considerar prioritari destorbar el mínim possible el transcurs de la classe, va provocar algunes falles tècniques en la presa d'imatge i de so que no van ocasionar cap inconvenient per a la posterior transcripció i anàlisi.

En algunes ocasions, es van trobar certes dificultats en l'audició d'algunes intervencions, dels alumnes, quan parlaven totalment d'esquena a la càmera. Sempre que això es va produir, es va fer constar en el text de la transcripció que hi havia dificultats per a l'audició, i mai no es va tractar de reinterpretar quina podia haver estat la intervenció d'aquell nen.

Com que es va procurar fer les mínimes demandes al mestre quant a la seva mobilitat per no interferir en la seva normal activitat a l'aula, en alguna ocasió aquest es col·locava en alguna zona de l'aula en la qual la il·luminació generava problemes d'enfosquiment en les imatges obtingudes. Si bé això hagués representat un problema en el cas d'haver d'editar les imatges, no va generar cap dificultat per a l'ús posterior dels materials enregistrats.

#### **6.3.4.4 Presència de l'investigador**

Durant tots els enregistraments, la investigadora va prendre una actitud no participant. Calia, per damunt de tot, que tant mestres com alumnes poguessin arribar a prescindir de la seva presència per tal que les actituds fossin com més naturals millor.

Malgrat tot, però, en algun moment alguna mestra va requerir algun tipus de col·laboració, encara que mínima, com va ser, per exemple, un aclariment sobre l'origen d'una cançó.

El primer dia, totes les mestres van presentar-nos i van explicar els motius de l'enregistrament. Com a conseqüència d'això, va semblar oportú agrair que ens deixessin assistir a les classes, insistir de nou que procuressin prescindir de nosaltres i assegurar que els faríem arribar una còpia perquè poguessin veure's "en acció".

El fet de no haver de manejar la càmera, va possibilitar que es poguessin prendre notes durant el desenvolupament de les sessions (comentaris, apreciacions personals, observació d'alguna actitud més individualitzada, etc.) que posteriorment van servir per completar les observacions més detallades que sorgien del visionat del vídeo. També va facilitar la percepció d'accions més individuals que probablement haurien passat desapercibudes si s'hagués estat pendent de la càmera; és el cas, per exemple, de la realització inconscient d'un moviment per part d'un alumne en escoltar una música. En observar-se alguna d'aquestes situacions que es considerava

que podia tenir posteriorment interès per a l'anàlisi, s'indicava al tècnic que modifiqués l'enquadrament de la càmera i s' anotava, al mateix temps, la situació detectada.

## 635 Procés per a l'anàlisi

### 635.1 La transcripció

Per a la transcripció de les sessions, van ser especialment valuoses les recomanacions de JORDAN i HENDERSON (1995: 47-49) que van ajudar a prendre les principals decisions sobre com abordar la tasca.

Per a aquests autors, no hi ha un sistema de transcripció ideal ni complet, sinó que aquest s'adequa al tipus d'anàlisi que es pretén fer posteriorment. En aquesta recerca, va caldre considerar com descriure diverses formes d'interactuar el mestre amb els alumnes (verbalment, gestual) i com narrar de forma intel·ligible les situacions que es basaven en diverses formes de manifestacions musicals (interpretació de cançons, ritmes o melodies, escolta de fragments enregistrats o en directe, etc.).

En primer lloc, i seguint les orientacions de JORDAN i HENDERSON (1995: 48), es va resoldre fer personalment la transcripció dels vídeos, ja que això permetia, durant el visionat de les imatges, anar prenent decisions sobre diversos aspectes: determinar allò que es considerava més rellevant, quin grau de detall es creia més adequat per a cada situació, en quins casos era convenient transcriure converses literalment o quan, en canvi, era prou clar explicar resumidament el contingut dels diàlegs, etc. Aquesta decisió, juntament amb el fet d'haver assistit a tots els enregistraments, va contribuir a assolir un coneixement més detallat del desenvolupament de cada sessió i va permetre, paral·lelament al procés de transcripció, començar a perfilar una primera aproximació respecte de les categories d'anàlisi que podrien establir-se.

En el moment d'iniciar la transcripció pròpiament dita, es va decidir transcriure totes les imatges preses i no desestimar cap situació que, posteriorment, podia ser objecte d'anàlisi. Si bé això va fer que el procés fos llarg i laboriós, aquesta decisió va contribuir d'una manera decisiva a "endreçar les idees" i anar perfilant, a poc a poc, la manera de planificar i sistematitzar l'anàlisi.

Es van transcriure totes les activitats, en estil narratiu, i també aquells diàlegs que es van considerar significatius per a la posterior anàlisi. Sempre que va creure's necessari per ajudar a la comprensió de la lectura, es van explicitar qüestions com ara canvis en la distribució espacial de mestres i alumnes, o materials amb els quals es treballava (murals, pissarra, instruments,...). Així mateix, es

van afegir referències a altres qüestions més subjectives, com per exemple, l'apreciació del clima aconseguit o la percepció de l'estat d'ànim per part dels alumnes.

En el document resultant coexisteixen, per tant, 4 grans tipologies de text

- un text narratiu que expressa el desenvolupament d'activitat.
- una representació de les converses més significatives dels participants.
- anotacions sobre les conductes no verbals (gestos, canvis de col·locació, ambient de la classe,...).
- valoracions personals relatives a moments o situacions concretes, així com a l'apreciació de resultats assolits.

Així mateix, sempre que es va creure convenient, es van incloure les partitures necessàries per a la millor comprensió de l'activitat.

Al llarg del text es van incloure també referències al temps cronològic (JORDAN i HENDERSON, 1995: 57) que permetessin localitzar fàcilment els fragments en l'enregistrament i calcular, si s'esqueia, la durada d'algunes seqüències d'activitats. Per aquest motiu, es va treballar sempre amb còpies de les cintes a les qual es va incorporar una sobreimpressió del temps d'enregistrament (*Time code*). Inicialment es van codificar el canvis més important d'activitats: tots els que corresponien al pas d'un bloc de contingut a un altre i els que implicaven un canvi important en l'activitat del grup, com per exemple, passar d'estar aprenent una cançó a dialogar sobre el contingut del text. Posteriorment però, i durant el procés d'anàlisi, especialment en la fase de delimitació de les activitats, va caldre incorporar noves anotacions de temps que en permetessin una més fàcil localització.

Per dur a terme tot aquest procés, es va utilitzar una simbologia semblant a l'emprada per a la transcripció de les entrevistes (v. 6.2.6.1). A més dels símbols ja utilitzats, es va recórrer a canvis en els tipus de lletra per resoldre les necessitats específiques de la transcripció de les imatges. Tot seguit s'adjunta un exemple dels principals tipus de lletra i símbols emprats:

- Text narratiu referent al desenvolupament de l'activitat i aclariments o puntualitzacions al mateix.
- Les reflexions i valoracions personals es van incloure al text, utilitzant un tipus de lletra diferenciada: comentaris personals.

- Diàlegs: es van indicar amb guions, i només es feia referència explícita a les intervencions de la mestra, sobreentenenent-se que el següent guió indicava la intervenció d'un alumne.

*Mst:* - Intervenció de la mestra  
- Intervenció d'un alumne

- L'ús del tipus *cursiva* es va reservar per la citar *títols de cançons* o fragments del *text* de les mateixes, així com *títols d'obres musicals*.
- Les referències als noms dels alumnes van ser deliberadament eludides, i només es va utilitzar la inicial del nom en els casos en què la mestra els anomenava per demanar-los d'intervenir o per algun altre motiu.

El més sovint, les reflexions i els comentaris personals corresponien a impressions anotades en el decurs de la sessió (notes de camp), si bé d'altres van sorgir durant el visionat de les imatges. Donat que aquesta darrera situació es va produir en comptades ocasions i que el tipus d'apreciacions que es van realitzar en un i altre cas anaven en el mateix sentit, no es va creure necessari diferenciar-les.

### 6.3.5.2 L'anàlisi

Una vegada realitzada la transcripció de les sessions observades, el text resultant es va sotmetre a successius tractaments que facilitessin la tasca d'anàlisi de la informació que contenia.

La primera tasca va consistir a delimitar les activitats desenvolupades. La segmentació del text en unitats significatives tant en funció dels objectius com de l'acció educativa que representaven es va fer tenint en compte el criteri de STODOLSKY (1991):

Un segment es defineix per l'especificitat del seu format instruccional, per la de les persones que hi participen, per la dels seus materials i per la de les seves expectatives i objectius de comportament. Ocupa un període de temps durant la classe i té lloc en un escenari físic determinat.

Stodolsky, 1991:27

En aquest treball de recerca, la caracterització dels segments corresponents a activitats es va fer prenent com a unitat el treball realitzat a l'entorn d'un contingut musical, tenint en compte la primacia dels continguts procedimentals (tal com ha estat definit en el model), per la qual cosa, seguint el criteri de STODOLSKY, es poden considerar com a "segments instruccionals". No es van diferenciar, en canvi, els segments de transició, sinó que aquests es van considerar inclosos en

el desenvolupament global de cada activitat caracteritzada. Així, per exemple, l'explicació de la mestra per a la presentació d'un fragment musical no es va separar de l'audició mateixa ni del diàleg que posteriorment se'n derivava, en considerar que els tres moments formaven un tot indestriable en la conducció de l'activitat i constituïen una unitat adequada al tipus d'anàlisi que es pensava dur a terme.

Tenint en compte aquests criteris, el procés es va articular en tres etapes, en funció dels objectius que es perseguïen:

a) el primer pas va consistir en una segmentació del text narratiu de la seqüència de classe en funció dels blocs de programació determinats per cada mestra. D'aquesta manera, s'obtenia una primera visió de les grans etapes en que estava subdividida cada sessió, segons el tipus de continguts conceptuals que s'havien treballat.

b) dintre de cada un dels blocs de contingut, es van anar delimitant les diferents activitats que s'hi desenvolupaven, tenint en compte per fer-ho els criteris següents:

- \* el nucli principal de cada activitat estava constituït pel contingut musical, fonamentalment de tipus procedimental, si bé lògicament sustentat sobre algun concepte.

- \* altres aspectes, com ara la interacció mestra-alumnes, l'organització del grup o l'ús de determinats materials, quedaven integrats en la seqüència de cada activitat.

Per tal d'aconseguir un format manejable del text corresponent a cada segment de classe considerat una activitat, es va procedir a la seva caracterització mitjançant una breu frase que resultés, però, suficientment entenedora com per poder indentificar-ne els trets essencials.

Finalment, es van elaborar una sèrie de quadres que permetessin una consulta àgil de la seqüència de cada sessió. Se'n va elaborar dues sèries:

1. quadres per presentar la successió dels blocs de continguts a cada sessió, amb la inclusió de les dades següents (v. annex nº 16):

QUADRE 6-5 Model de quadre per a l'anàlisi de la seqüència dels blocs de contingut

<i>Blocs de programació</i>	<i>Time code</i>	<i>Durada total</i>
Denominació decidida per cada mestra	Temps d'inici / temps de final	Càlcul del temps

2. quadres per presentar la successió d'activitats al llarg de cada sessió, amb la inclusió de les dades següents (v. cap. 9.2.3):

QUADRE 6-6 Model de quadre per a l'anàlisi de la seqüència d'activitats

C <sup>1</sup>	S <sup>2</sup>	Text p. - (localització al text de la transcripció)
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>
Temps d'inici de l'activitat	Bloc segons la denominació de cada mestra	Frase identificativa de cada activitat.

<sup>1</sup> Inicial identificativa del centre.

<sup>2</sup> Número identificatiu de la sessió.

Posteriorment es va procedir al tractament de les dades obtingudes i a l'elaboració de resultats i conclusions parcials, procés que serà explicat detalladament en els capítols corresponents (v. 9.2 i 9.3).

En resum, els passos seguits per a l'anàlisi del contingut de les sessions pot resumir-se en:

1. Procés de transcripció.
2. Delimitació dels segments corresponents a diferents blocs de programació.
3. Elaboració d'un quadre per cada sessió, amb les dades relatives a la successió dels blocs, el temps d'inici i final i el càlcul de la durada de cadascun d'ells.
4. Caracterització de cadascuna de les activitats, mitjançant l'elaboració d'una frase identificadora.
5. Elaboració d'un quadre per cada sessió, on es presenta la successió cronològica de les activitats, la seva correspondència amb un bloc de programació, la localització al vídeo (temps d'inici) i la referència a les pàgines del text de la transcripció.
6. Tractament de les dades, elaboració de resultats i conclusions parcials.

## 64 Materials aportats per les mestres

- A més del material escrit que es generaria amb la transcripció de les observacions realitzades i de les notes de camp, es va poder disposar d'altres documents que les mestres van facilitar:
  - dades bàsiques del centre educatiu (llibret o tríptic d'informació)



- les referències a l'educació artística en general i a l'educació musical en particular contingudes en el PEC.
- la programació del nivell (3r) o del Cicle mitjà
- el guió de cadascuna de les classes observades

Aquests documents, tot i que presentaven uns formats i un grau de detall força desiguals, van ser d'utilitat per emmarcar les intencions educatives de cada mestre i establir, en alguns temes concrets, comparacions sobre les programacions establertes per a cada centre educatiu (v. 9.1).

Així mateix, es van obtenir còpies dels materials de treball entregats als alumnes (fitxes) durant aquelles sessions i la informació sobre els llibres de text o altres materials utilitzats.

## **65 El grup de discussió**

Una vegada elaborades les conclusions a partir de la interpretació dels resultats obtinguts mitjançant les entrevistes i les observacions, es va convocar el grup de cinc mestres participants en ambdues fases de l'estudi. L'objectiu d'aquesta convocatòria era doble:

- comunicar els resultats de l'estudi en el que havien col·laborat en tres moments diferents: responnent al qüestionari, manifestant les seves opinions en les entrevistes i acceptant l'observació de 3 sessions de classe en el medi escolar.
- sotmetre a la seva consideració els principals resultats i conclusions, i demanar-los l'aportació de les seves opinions, matisos, acords o discrepàncies, etc.

La convocatòria del grup de discussió es va fer a mitjans de maig del 2001. La dificultat per concretar una data factible per a tothom va esdevenir un escull insalvable, la qual cosa va ocasionar que només 3 mestres participessin, finalment, en el debat. La reunió va tenir lloc a mitjans de juny, a la UAB.

### **65.1 Materials aportats al grup de discussió**

Dues setmanes abans de la data acordada per a la reunió, se'ls va enviar per correu una sèrie de documents per tal que poguessin reflexionar prèviament a l'entorn de les qüestions que se'ls plantejarien.

Una part d'aquesta documentació va ser extreta textualment de diversos capítols de la tesi i va consistir en el següent:

- ⇒ els objectius generals i específics de l'estudi (cap. 5.1)
- ⇒ les conclusions de cadascun dels apartats en què s'havia organitzat l'anàlisi de les entrevistes (cap. 8.1.4, 8.2.4, 8.3.4 i 8.4.3)
- ⇒ la síntesi de les conclusions sorgides de l'anàlisi de les observacions de classes (cap. 9.4)

Per tal d'agilitzar el debat es va preparar, així mateix, un document específic (v. annex. nº 19) en el qual es van correlacionar les principals conclusions sorgides de les entrevistes i de les observacions, així com una sèrie de qüestions obertes que em suggerien els resultats obtinguts. Sempre que va ser possible, es va buscar de fer correspondre les opinions aportades a les entrevistes i les observacions sorgides de l'anàlisi de les classes, si bé es van incloure alguns aspectes dels que no es disposava de dades procedents d'ambdues fonts d'informació.

El format d'aquest document va prendre la forma d'un quadre de tres columnes, segons l'esquema següent:

QUADRE 6-7 *Document previ a la reunió del grup de discussió*

L'OPINIÓ DELS MESTRES A LES ENTREVISTES	LA INTERPRETACIÓ DE LES OBSERVACIONS	QÜESTIONS A SOTMETRE A LA VALORACIÓ
Frase-resum de les conclusions més significatives extretes de les entrevistes	Frase-resum de les conclusions més significatives extretes de les observacions	Preguntes que sorgien en contrastar els dos nivells de resultats o de cadascun d'ells

## 6.5.2 Desenvolupament de la sessió

La sessió es va desenvolupar en un clima cordial i distès que va permetre a les mestres participants aportar la seva particular visió de les qüestions sotmeses a la seva consideració. Va tenir una durada aproximada de dues hores i un quart, al llarg de les quals es van anar expressant les idees personals.

Si bé les mestres havien llegit la documentació enviada, van lamentar no haver pogut escriure algunes de les idees que se'ls havien anat acudint, tot i que inicialment s'ho havien plantejat. Malgrat tot, la impressió és que tenien ben present el contingut del document, amb la qual cosa les seves aportacions van ser molt àgils i riques.

Durant la primera hora i mitja, es va deixar que els temes anessin sorgint segons la pròpia iniciativa del grup. La darrera part de la reunió, en canvi, es va optar per revisar successivament els diversos temes tal com estaven organitzats en el document preparat com a síntesi de les qüestions sorgides de l'anàlisi.

Per tal de poder treballar, posteriorment, amb les dades obtingudes, es va enregistrar la totalitat de la sessió.

No es va considerar necessari fer una transcripció literal del debat desenvolupat, sinó que es van anotar resumidament, a partir de l'enregistrament, les principals opinions aportades (v. annex nº 20). Aquest material va servir de base per a l'elaboració de la síntesi dels resultats (v. apartat III) prèvia a la redacció de les conclusions finals.

## **7. CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ DE MESTRE D'EDUCACIÓ MUSICAL**

El capítol dedicat a la presentació dels resultats sorgits de l'anàlisi de les característiques de la població de Mestres d'Educació Musical està organitzat a l'entorn de tres grans apartats, tal com s'ha exposat en el capítol anterior (v. fig. 6-1).

- característiques de la població inicial d'alumnes
- anàlisi de possibles causes d'abandonament dels estudis
- característiques dels mestres diplomats

Respecte del nombre d'alumnes sobre els quals es va treballar convé tenir present que, a causa del temps transcorregut entre el moment de fer la tramesa dels qüestionaris i el tractament estadístic de les dades, va caldre tenir en compte alguna modificació, tal com s'exposa tot seguit:

- Les característiques de la població inicial es van calcular sobre un total de 152 alumnes: 116 havien obtingut el diploma fins a l'octubre del 1998 i 36 havien abandonat. Es van excloure les dades de 3 alumnes que continuaven estudiant durant el curs 1998-99, per no poder preveure si acabarien obtenint la titulació.
- La tramesa de qüestionaris, que es va dur a terme en una data anterior (maig-juny del 1998), es va fer a 110 mestres, els que constava que s'havien diplomats fins a l'octubre del 1997.

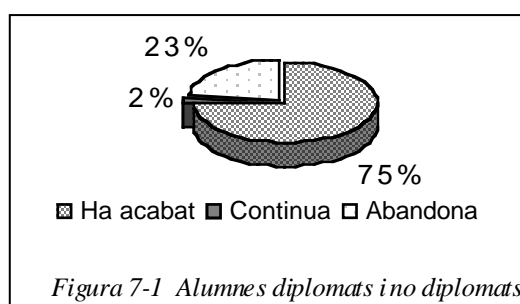
L'elaboració i l'anàlisi estadística de les dades, així com l'elaboració de les conclusions es van dur a terme entre els mesos d'abril i juny del 1999, data en la qual es va donar per tancada la introducció de modificacions a les dades<sup>33</sup> de què es disposava.

Posteriorment, però, i per a la continuïtat de la tesi, va caldre actualitzar la informació respecte del lloc de treball ocupat (v. cap. 6.2.4). No obstant això, no es va considerar necessari actualitzar les dades relatives a les característiques de la població inicial ni les corresponents al perfil dels mestres diplomats, perquè es va valorar que les noves informacions de què es disposava no aportaven modificacions significatives als resultats obtinguts.

## 7.1 La població a l'inici dels estudis

Entre el setembre del 1992 i el setembre del 1994, 155 estudiants s'havien matriculat a l'Especialitat d'Educació Musical. D'aquesta població inicial, un alt percentatge van obtenir el títol (dades: octubre, 1998), un petit nombre -3 persones- continuaven matriculades a l'especialitat el curs 1998-99 i un percentatge força elevat van abandonar els estudis (v. fig. 7-1).

Les dades (v. annex nº 8) analitzades a l'entorn de la població inicial es refereixen, doncs, als 116 alumnes que van obtenir el diploma i es van obtenir a partir de la informació continguda en les fitxes d'inscripció (v. cap. 6.1.3.2). No s'hi han inclòs, per tant, les dades dels alumnes que van abandonar els estudis en algun moment de la carrera. Aquesta informació, com ja s'ha explicat, serà tractada més endavant, en l'anàlisi de les possibles causes que van determinar-ne l'abandonament.



---

<sup>33</sup> Posteriorment es va desestimar introduir canvis malgrat que es disposava de noves informacions:

- entre el juny i l'octubre del 1999 es van rebre, encara, 6 qüestionaris.
- dos estudiants que havien iniciat els estudis en el període de temps comptabilitzat es van diplomar en finalitzar el curs 1999-2000.

Segons les dades de la titulació i les dades de SIGMA<sup>34</sup>, amb data octubre 1998, la distribució completa d'alumnes diplomats, alumnes que havien abandonat o que continuaven estudiant, en relació als alumnes matriculats entre l'any 1992 i el 1994, queda reflectida en el quadre següent:

QUADRE 7-1 Distribució de la població inicial per any de matriculació

	Total matriculats	Total diplomats	Continuen (98-99)	Total abandons
<b>Matriculats 92-93 (PEA*)</b>	16	16	-	-
<b>Matriculats 92-93</b>	42	28	1	13
<b>Matriculats 93-94</b>	44	38	-	6
<b>Matriculats 94-95</b>	53	34	2	17
	<b>155</b>	<b>116</b>	<b>3</b>	<b>36</b>

\*PEA: Pla d'Estudis Adaptat (v. cap. 2.5.2)

Aquests resultats van desvetllar l'interès per tractar d'esbrinar la causa de l'alta xifra d'estudiants que havien abandonat els estudis en 3 dels 4 grups d'alumnes de la titulació. Aquesta problemàtica es tracta més endavant, en l'apartat 7.2 d'aquest capítol.

### 7.1.1 Gènere

En un percentatge molt elevat, un 83%, aquests diplomats són dones. És un percentatge similar al que diversos autors obtenen respecte de l'alta presència de dones en la professió de mestre. MASJUAN i VIVAS (1989) donen xifres molt properes en l'estudi sobre una mostra de diplomats de magisteri a la UAB (inclosos els centres de Girona i Lleida) entre els cursos 1982-83 i 1988-89. També s'han trobat referències a aquesta variable en altres autors: GIMENO (1998), per exemple, cita la presència d'un 67% de dones en el seu estudi sobre la formació permanent de mestres (ICE de Lleida) i referencia dades similars en altres autors.

### 7.1.2 Via d'accés

Majoritàriament, els estudiants que accediren a la Titulació i van assolir diplomar-se havien cursat el nivell superior de Secundària (COU o el nou Batxillerat). Les altres vies d'accés van resultar ser

<sup>34</sup> SIGMA: Programa per a la gestió dels expedients acadèmics de la UAB.

molt menys representatives i, com es veurà més endavant, força determinants en els casos d'abandonament dels estudis.

És significatiu el nombre d'estudiants -17- que havien començat altres estudis universitaris<sup>35</sup>, i els van abandonar per matricular-se a Educació Musical. No es disposa, però, d'informació que permeti analitzar les causes del pas d'una titulació a una altra.

Molt menys rellevant és el nombre d'estudiants que van accedir a l'especialitat havent completat altres estudis superiors: 2 titulats superiors de Conservatori i 1 llicenciat en Pedagogia. En els dos casos de titulats superiors en Música, es tractava d'alumnes que comptaven amb alguns anys d'experiència docent a l'Etapa Primària i que van cursar a l'especialitat per poder assolir una titulació que els permetés continuar treballant com a especialistes de música.

La xifra d'estudiants procedents d'alguna de les branques de Formació Professional va resultar ser sensiblement inferior a la xifra que habitualment es reserva per als ingressos des d'aquesta via: un terç de les places de 1r, només 18 estudiants del total d'ingressos a la titulació, que representa un 15% del total de diplomats.

### 7.13 Durada dels estudis

A la figura 7-2 es mostren les dades relatives al nombre d'anys que els 116 alumnes diplomats fins a l'any 1998 van requerir per completar els seus estudis:

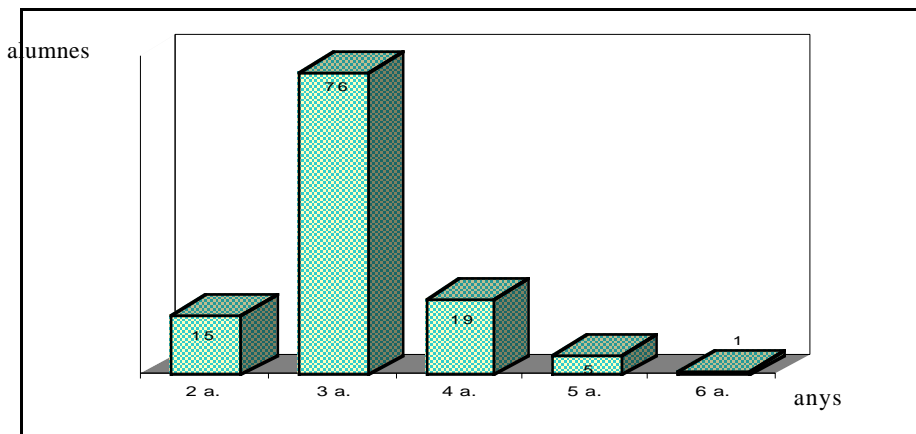


Figura 7-2 Durada dels estudis

---

<sup>35</sup> Tots han estat comptabilitzats com a *Via d'accés/COU*, ja que així ho feien constar a la seva fitxa.

Com en totes les titulacions de Magisteri, una xifra elevada d'estudiants van completar els seus estudis en el temps establert, o sigui, en tres anys (MASJUAN i VIVAS, 1989).

La presència d'un grup d'alumnes que havien completat els estudis en dos anys correspon la primera promoció (Pla d'Estudis Adaptat). No es disposa de dades que permetin assegurar si havien cursat el 1r curs en un any o més: és probable que fos així i, per tant, pugui afirmar-se que van cursar la carrera també en tres anys.

Es va poder determinar que, en alguns casos, el nivell d'estudis musicals incidia en la prolongació de la durada de la carrera, fet que corresponia a dues situacions contraposades: d'una banda, alguns alumnes que havien començat amb poca formació musical retardaven l'examen d'algunes assignatures, fins que havien assolit el nivell de preparació suficient; de l'altra, alumnes que cursaven nivells superiors de música, especialment d'instrument, havien de dedicar moltes hores a aquests la qual cosa els impedia seguir amb normalitat els estudis a la Universitat. En menor proporció, altres variables com ara la compaginació del treball amb els estudis o les dificultats en altres matèries havien influït, també, en la major durada dels estudis.

## 7.14 Formació musical

Malgrat les dificultats generades pel fet que no està regulat oficialment el nivell musical previ a l'accés a l'especialitat, es va constatar que els alumnes de les 4 primeres promocions hi havien accedit, majoritàriament, amb un nivell més que acceptable de formació en música.

Prenent com a indicador bàsic de coneixements musicals el nombre de cursos de llenguatge musical que constaven en la fitxa inicial (no se'n demanava cap tipus de certificació oficial) s'observava que, en un nombre molt elevat, superaven els mínims recomanats per poder cursar la titulació<sup>36</sup>: 105 alumnes havien superat 3 o més cursos de solfeig, dels quals 94 (un 81%) havien completat tots els cursos (v. fig. 7-3):

---

<sup>36</sup> Aquesta recomanació, elaborada i aprovada per totes les Escoles Normals i Facultats de Ciències de l'Educació de Catalunya, va comptar inicialment amb el suport del Departament d'Ensenyament que es va comprometre a difondre-la a tots els centres de Secundària i de FP (v. annex nº 7). Actualment, a la publicació de la Generalitat (1997), *Estudiar a Catalunya*, es diu: "Es recomana tenir un nivell equivalent a 3r curs de solfeig",



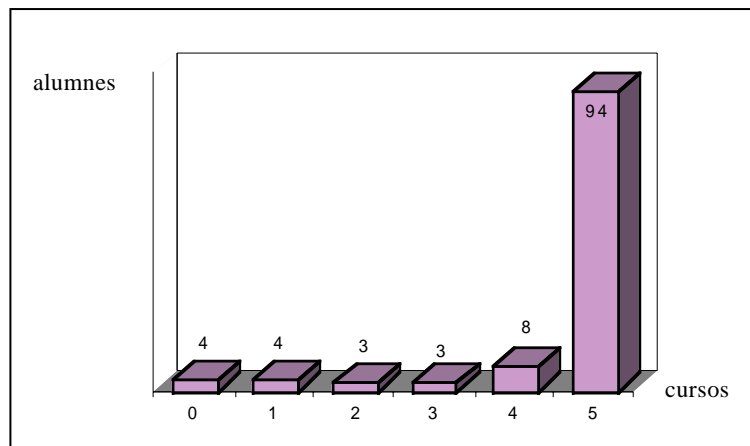


Figura 7-3 Estudis de solfeig al'inici de la diplomatura

Per comptabilitzar el nombre de cursos que cada estudiant deia haver cursat, es va tenir en compte algunes interpretacions de les dades que es disposava:

⇒ als estudiants que es declaraven “autodidactes” se'ls considerava amb coneixements assimilables a 1 curs de solfeig en els estudis reglats

⇒ en els casos d'estudiants que havien estudiat llenguatge musical en alguna escola de música moderna, es va assimilar un any cursat a un any d'estudis reglats

En relació al nivell d'estudis musicals previs, també es va considerar especialment significatiu el nombre d'alumnes que havien cursat estudis d'instrument. La figura 7-4 mostra la distribució d'alumnes segons el nombre de cursos -no d'anys d'estudi- que manifestaven haver superat:

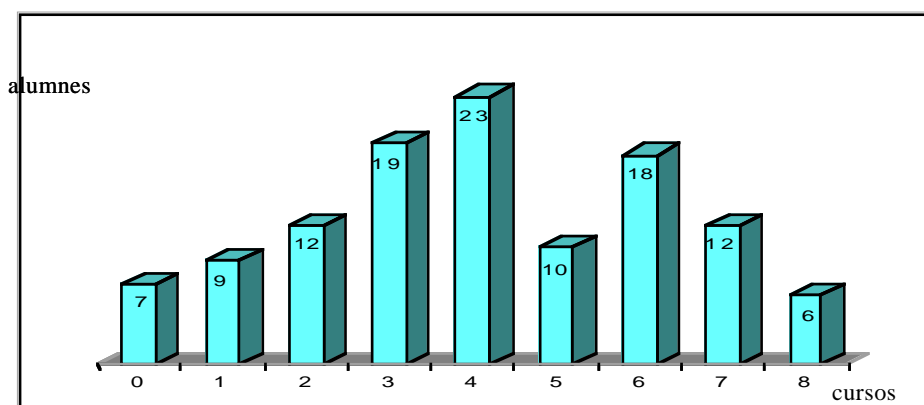


Figura 7-4 Estudis d'instrument a l'inici de la diplomatura

Es va poder determinar que un 36% havien assolit un nivell equivalent al Grau elemental (3 o 4 cursos, segons l'instrument), mentre que només un 18% dels alumnes havien cursat 1 o 2 cursos i 7 alumnes (un 6%) no n'havien fet cap.

## 7.15 Experiència docent i formació prèvia en didàctica de la música

En iniciar la carrera, alguns estudiants tenien o havien tingut algun tipus de relació amb el món de l'educació musical, tant en l'ensenyament obligatori com en l'especialitzat.

De les persones que havien treballat com a docents en música, 21 ho havien fet a l'Etapa Primària i 21 a l'ensenyament especialitzat. D'aquests, 11 havien simultaniejat les dues tasques.

Malgrat que no es tractava d'una xifra molt elevada, aquesta dada destacava pel fet que la presència d'estudiants amb un coneixement previ del món educatiu aportava un nivell de reflexió molt positiu als diversos grups-classe, la qual cosa contribuïa a enriquir els debats sorgits especialment en les matèries de didàctica.

La participació en cursos o cursets de formació en temàtiques relacionades amb l'ensenyament de la música era força baixa, però no tant com per no fer-ne esment: 25 persones havien assistit a algun tipus de curset, essent els més freqüents els que representaven la introducció a alguna de les metodologies més habituals per a l'ensenyament de la música (en alguns casos s'havien seguit cursos de formació de durada superior a les 60 hores). Molts d'aquests estudiants sumaven aquesta formació a l'experiència docent en l'ensenyament infantil i/o primari.

## 7.2 De la població inicial a la població d'alumnes diplomats: els casos d'abandonament

La constatació de l'alt nombre d'alumnes que no havien arribat a concloure la diplomatura, va fer plantejar la inclusió d'aquest apartat en l'anàlisi, per tal de tractar d'esbrinar-ne les possibles causes.

L'anàlisi estadística (prova de *Chi-cuadrado*) es va dur a terme a partir del creuament de les dades dels alumnes que van diplomarse (116) amb les dels que, per un motiu o altre, van deixar la carrera (36) (v. annex nº 9). L'aplicació d'aquesta prova va donar lloc a resultats significatius quant a la influència d'algunes variables en l'abandonament dels estudis:

- la via d'accés a la Universitat
- el nivell inicial d'estudis musicals
- l'any d'accés a la titulació
- el gènere

Altres variables analitzades (com per exemple, simultaniejar els estudis universitaris amb cursos avançats de música) no van donar lloc resultats significatius.

## 7.2.1 Via d'accés a la Universitat

La via d'accés a la Universitat va resultar tenir una clara relació amb els casos d'abandonament. Els resultats obtinguts mostraven que la gran majoria d'alumnes procedents de COU o de Batxillerat, així com els que havien cursat prèviament una altra carrera universitària, aconseguien obtenir la titulació. La probabilitat de no concloure els estudis va resultar ser significativament més elevada per als alumnes procedents de FP o altres vies (majors de 25 anys) tal com es desprèn de la taula següent:

QUADRE 7-2 Taula de contingència: Finalitza estudis x Via d'accés

			Via d'accés		Total
			COU/Batx.	Altres	
Finalitza estudis	No	Recompte % de Via d'accés	17 13,90%	19 63,30%	36 23,70%
	Si	Recompte % de Via d'accés	105 86,10%	11 36,70%	116 76,30%
Total		Recompte % de Via d'accés	122 100,00%	30 100,00%	152 100,00%

$p < .05$

## 7.2.2 Estudis de música

L'anàlisi de la relació entre les variables "Acaba els estudis" i "Cursos de llenguatge musical" va donar resultats que permetien confirmar que haver cursat o no prèviament estudis de música esdevenia un altre factor decisiu en el càlcul de la probabilitat de concloure o no la diplomatura.

L'exigència d'un cert grau de coneixements com a requisit indispensable per al seguiment de determinades matèries s'intuïa com una de les causes principals d'abandonament. En l'observació de casos particulars, s'observava que alguns alumnes s'havien plantejat cursar els estudis amb més temps i, paral·lelament, preparar-se per assolir el nivell musical necessari. Durant el període analitzat, només 4 alumnes que havien començat sense coneixements de Llenguatge musical van aconseguir el diploma; d'aquests, només 1 alumne va acabar en els 3 anys que dura habitualment la diplomatura.

La taula següent aporta els resultats estadístics obtinguts respecte d'aquestes variables:

QUADRE 7-3 Taula de contingència: Finalitza estudis x Llenguatge musical

			Llenguatge musical		Total
			≤ 2on	≥ 3er	
Fin. estudis	No	Recompte	22	14	36
		% de Llenguatge musical	66,70%	11,80%	23,70%
	Si	Recompte	11	105	116
		% de Llenguatge musical	33,30%	88,20%	76,30%
Total		Recompte	33	119	152
		% de Llenguatge musical	100,00%	100,00%	100,00%

$p < .05$

Així mateix, les variables “Estudis d'instrument” i “Estudis d'harmonia”, van confirmar aquesta relació, la qual cosa era ben lògica donat que, habitualment, són estudis que s'inicien quan ja hi ha un cert grau de coneixements de llenguatge musical.

Caldria entrar en un altre nivell de profundització de l'estudi per tal de poder confirmar o rebutjar una possible relació entre l'alt índex d'abandonaments d'alumnes procedents de la FP i la poca o nul·la formació musical prèvia. Potser el fet que, en la societat actual, l'educació musical ha estat en mans privades més que en públiques, ha provocat que la formació musical dels infants i joves sigui desigual i depengui més de l'interès i la capacitat econòmica de les famílies que de les opcions que s'ofereixen en el sistema educatiu. No es disposa, però, de suficient informació com per poder correlacionar aquestes dues variables.

A més de les situacions descrites, no era despreciable el percentatge d'alumnes que, tot i tenir un nivell força alt en els estudis musicals inicials (14 casos, 2 dels quals eren alumnes amb una titulació de Conservatori) també havien abandonat els estudis. Si bé no es disposava de dades suficients per confirmar-ho, es podien aventurar 3 possibles raons en aquests casos d'abandonament:

- Els estudis de la diplomatura no haurien acomplert les expectatives creades en relació a l'educació musical a l'Etapa Primària i es va optar per continuar en una via de nivell musical superior.
- L'aplicació de la LOGSE en els Centres Especialitzats de Música implicava que el curs 2000-2001 s'extingia definitivament el Pla d'Estudis del 66. La incertesa creada pel pas d'un pla a l'altre, quant a convalidacions d'assignatures, hauria fet decidir a alguns estudiants a prioritzar la finalització dels estudis superiors de música.
- Algun estudiant s'havia acollit a la normativa que permet obtenir la titulació superior del conservatori (homologada a una llicenciatura) sense tenir el Batxillerat superior, si s'aprova un

curs universitari<sup>37</sup>. D'acord amb aquesta possibilitat, algun estudiant havia accedit a la Titulació per la via de l'examen de majors de 25 anys i va deixar els estudis un cop aprovat el primer curs.

## 7.2.3 Gènere

Sorprenentment, la variable gènere es va revelar com a una variable significativa quant a la probabilitat estadística d'acabar o no aquests estudis.

Inicialment, la variable "Gènere" s'havia introduït rutinàriament a la base de dades i es pensava utilitzar per validar les dades de la mostra dels diplomats que responien el qüestionari.

Comparant el nombre d'alumnes dones i homes que havien obtingut la diplomatura i els que no l'havien acabat, es va poder determinar que el percentatge de dones que acabaven els estudis era significativament superior al dels homes. La feminització de la població estava, doncs, assegurada: no tan sols començaven els estudis més dones que homes, sinó que, per a aquests, hi havia més probabilitat de no acabar-los.

QUADRE 7-4 Taula de contingència Finalitza estudis x Gènere

			Gènere		Total
			Home	Dona	
Finalitza estudis	No	Recompte	17	19	36
		% de gènere	45,90%	16,50%	23,70%
	Si	Recompte	20	96	116
		% de gènere	54,10%	83,50%	76,30%
Total		Recompte	37	115	152
		% de gènere	100,00%	100,00%	100,00%

p < .05

## 7.2.4 Any d'accés

L'any d'accés a la titulació semblava haver estat també força decisiu en els casos d'abandonament. El percentatge d'aquests sobre els alumnes matriculats des de l'inici dels estudis variava de forma important, tal com pot observar-se a la taula següent:

<sup>37</sup> Real Decreto 1104/1990, BOE 218 d' 11 de setembre, p.26599.

QUADRE 7-5 Abandonaments segons l'any de matriculació

	Ingressos	Abandons	% Aband.
Matriculats 92 (PEA)	16	0	-
Matriculats 92	42	13	30,9 %
Matriculats 93	44	6	13,6 %
Matriculats 94	53	17	30,3 %

La constatació que cap dels estudiants matriculats al setembre del 92 en el Pla d'Estudis Adaptat abandonés els estudis, podria explicar-se pel fet que aquest grup estava cursant 1r a la Facultat en el moment de decidir el canvi de Pla i va poder rebre informació de primera mà sobre les condicions de la nova titulació, mentre que els matriculats a 1r el mateix curs havien fet la seva preinscripció sense cap tipus d'informació prèvia.

Es fa difícil explicar el perquè del descens en el percentatge d'abandons de l'any 93. No s'ha pogut confirmar que el document amb l'acord sobre els mínims de coneixements musicals (v. annex n° 7) arribés als centres de Secundària: malgrat que un responsable del Departament d'Ensenyament afirmava que la tramesa havia estat feta, cap alumne que va passar per la tutoria ni d'altres que es va consultar tenien notícia de la seva existència.

### 73 El perfil dels mestres diplomats

A partir de les dades obtingudes en la resposta als qüestionaris (v. annex n° 10), es va poder estudiar l'evolució que els mestres diplomats<sup>38</sup> havien seguit en relació a algunes variables.

L'alt percentatge de respostes rebudes (73), un 70% dels qüestionaris enviats, així com la comprovació de la similitud en els percentatges obtinguts en algunes variables va permetre donar aquesta mostra com a representativa del total d'alumnes diplomats.

---

<sup>38</sup> Per a l'elaboració d'aquests resultats es van comptabilitzar els 110 mestres que havien obtingut el seu títol abans del juny del 1998.

QUADRE 7-6 Representativitat de les respostes en funció de la variable "Gènere"

Total diplomats		Respostes obtingudes	
Dones	Homes	Dones	Homes
82,8%	17,2%	84,9%	15,1%

La distribució de respostes per promocions també va resultar ser força equilibrada:

QUADRE 7-7 Representativitat de les respostes en funció de la variable "Promoció"

	Total diplomats	Respostes obtingudes
1a promoció	13,6 %	12,3 %
2a promoció	23,6 %	20,5 %
3a promoció	18,2 %	16,6 %
4a promoció	44,5 %	50,7 %

## 73.1 Nivell d'aprofundiment en la formació

Posteriorment a la finalització dels estudis de la Diplomatura, s'observava una tendència força elevada a aprofundir en la formació personal, orientada tant a la continuació d'estudis de música com a l'inici d'altres estudis de nivell superior.

### 73.1.1 Formació musical

Gairebé tots els mestres diplomats van completar els seus estudis de Llenguatge musical: es podia observar, per mitjà de diverses variables, com l'aprofundiment en la formació musical era notable i es diversificava àmpliament un cop deixada la Universitat. En molts casos es podia afirmar, a més, que la continuïtat dels estudis en un centre especialitzat no s'havia interromput durant els estudis universitaris.

En relació als estudis de Llenguatge musical, l'evolució es veu reflectida en la figura 7-5 :

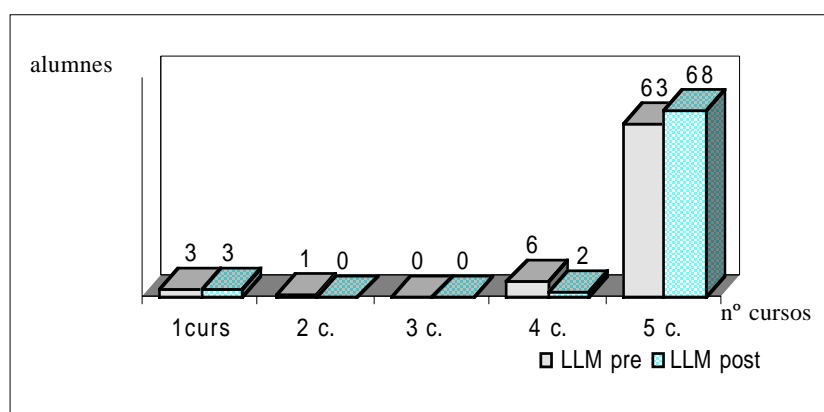


Figura 7-5 Evolució en els estudis de llenguatge musical (LLM) pre i post diplomatura

La variació que s'observava en relació a aquesta variable era relativament petita, donat que el nivell inicial en aquesta matèria havia estat certament alt.

En relació als casos d'alumnes que havien cursat la titulació amb poca formació musical inicial, es constata que només en 3 casos no s'havia seguit més que un curs en l'ensenyament especialitzat. Cal no oblidar, però, que tots els alumnes havien hagut de superar dues assignatures de Llenguatge musical -una matèria troncal i una d'obligatòria- per a les quals el punt de partida equivalia, aproximadament, a un 3r curs de conservatori.

Les dades obtingudes van permetre observar, també, l'increment considerable en els estudis d'instrument i els d'harmonia (v. fig. 7-6 i 7-7). En el cas de l'harmonia, aquest increment s'explicaria pel fet que, d'una banda, representava el procés natural en el seguiment dels estudis especialitzats de música (es sol començar aquesta matèria després d'haver aprovat el 5è curs de Solfeig) i d'altra banda, com una necessitat sorgida des de la pràctica a la Universitat, per tal de poder assumir aquelles activitats escolars que requeririen aquests coneixements.



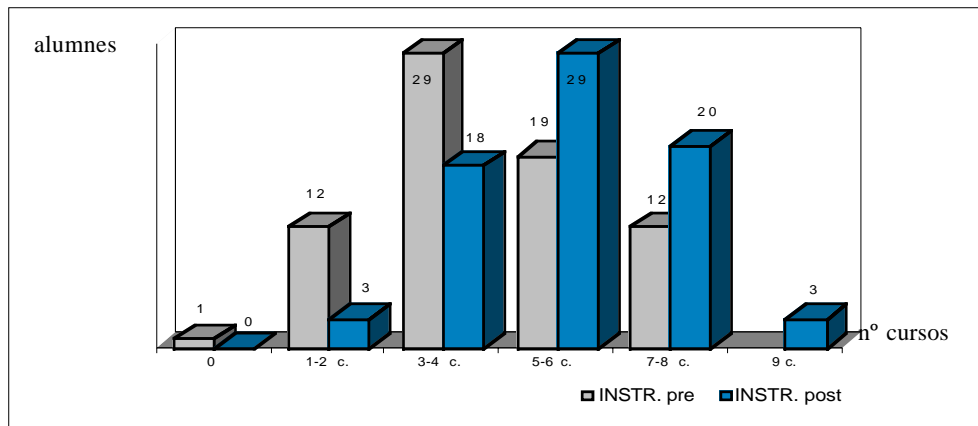


Figura 7-6 Evolució en els estudis d'instrument (INSTR) pre i post diplomatura

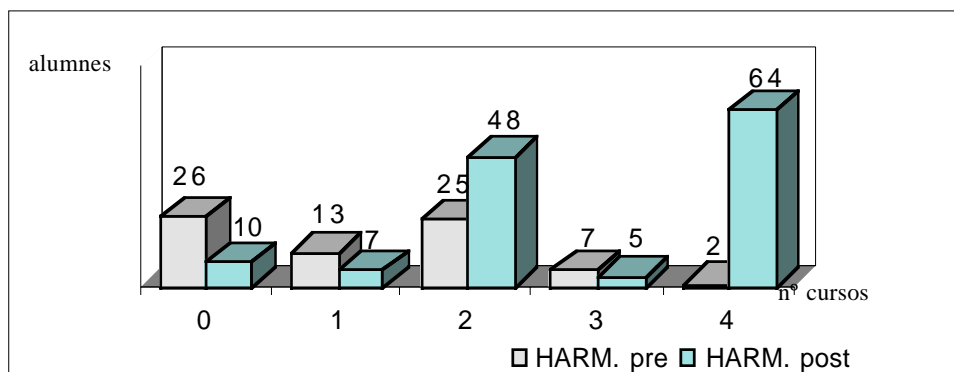


Figura 7-7 Evolució en els estudis d'harmonia (HARM) pre i post diplomatura

Es va observar també una xifra significativa de casos d'estudiants que havien cursat o estaven cursant un segon instrument (26) i, en un nombre molt reduït, fins i tot un tercer instrument (4).

Finalment, era destacable el fet que 8 diplomats havien obtingut diverses titulacions de música: 7 de Grau mig, en diverses modalitats (Saxo, Acordió, Flauta de bec, Piano, Cant i Solfeig) i 1 de Grau superior (especialitat d'Acordió).

### 7.3.1.2 Altres estudis superiors

A més de completar la formació musical, 11 diplomats havien orientat la seva formació cap a altres estudis superiors en l'àmbit universitari.

Majoritàriament, aquests interessos es centraven en aquells estudis que, d'alguna manera, representaven una continuïtat temàtica -en l'àmbit musical o en l'educatiu- amb la carrera cursada,

i solien coincidir amb titulacions universitàries amb les quals existia algun tipus de vincle que facilitava l'accés des de la diplomatura. Les dades obtingudes van ser:

- 3 a Antropologia
- 5 a Psicopedagogia
- 3 a Ciències i Història de la Música (creada el curs 1997-98)
- 2 a altres diplomatures de magisteri: 1 a Educació Infantil i 1 a Educació Primària

En la majoria dels casos, es va observar que la continuïtat en els estudis superiors no es compatibilitzava amb cap tipus de treball a l'ensenyament. En un cas, en canvi, l'accés al treball docent va provocar l'abandonament dels estudis iniciats.

## **7.3.2 Formació permanent**

Al llarg dels anys de formació i especialment en arribar a 3r curs, s'havia procurat transmetre als estudiants la idea que la formació no acabava en finalitzar els estudis, sinó que tot professional necessitava una actualització de coneixements constant. Per això, semblava interessant detectar fins a quin punt els mestres de música que havíem format havien pres consciència d'aquest fet. El resultat va ser prou encoratjador, donat el poc temps transcorregut des de l'obtenció de la diplomatura.

Un total de 37 mestres havien assistit a algun tipus d'activitat de formació permanent, essent molt diversa la tipologia de les activitats tant en el contingut com en la durada.

### **7.3.2.1 Formació permanent en música**

D'acord amb el perfil de l'especialitat cursada, la prioritat en la formació permanent s'orientava cap a l'assistència a cursos de música.

Per tal de poder-ne extreure algunes conclusions, les informacions incloses en els qüestionaris es van organitzar en funció de dos criteris:

- a) el tipus de formació rebuda en l'activitat
- b) el nombre d'hores de cada activitat a la qual s'havia assistit

Es van determinar tres grans grups d'activitats de formació permanent relacionades amb la música:

1. recursos didàctics
2. formació complementària
3. formació en alguna metodologia

1. Els cursos o cursets basats en l'aprenentatge de *recursos didàctics* per a les diferents etapes educatives -dels quals l'oferta és sempre força abundant- van resultar ser dels més triats. En general, es tracta de cursos d'un nombre reduït d'hores, que aporten materials, noves idees de treball, etc., que poden integrar-se a qualsevol opció metodològica sense alterar-ne les línies essencials.

2. Els cursos de *formació complementària* representen una oferta orientada a l'aprofundiment en tècniques específiques que tenen relació amb la professió, com poden ser, per exemple, la Direcció Coral o la Informàtica Musical. Sovint aporten la possibilitat d'ampliar la preparació personal en àrees o temàtiques que no es corresponen exactament a l'oferta d'estudis reglats de música.

3. La *formació en metodologies* d'ensenyament de la música acostuma a oferir-se en dues modalitats: d'una banda, cursos breus, que impliquen una introducció al coneixement de la metodologia en qüestió i, de l'altra, cursos de llarga durada, sovint desenvolupats al llarg d'un o dos anys, que representen la possibilitat de formar-se en profunditat per poder impartir classes de música en funció de les opcions pedagògiques pròpies d'aquell mètode.

Les temàtiques més triades en relació als cursos de formació permanent seguits (v. quadres nº 1 i 2, annex nº 11) van resultar ser les relacionades amb el repertori d'audicions, cançons i danses a diferents etapes educatives, a la direcció coral i al conreu de la veu.

La durada de cadascuna de les activitats era, lògicament, molt variable. Va observar-se, però, que la major part de cursos relacionats amb l'oferta de recursos didàctics oscil·laven entre les 15 i les 30 hores (un 75%). Els cursos destinats a l'aprofundiment en matèries de formació personal (veu, direcció) que havien implicat una assistència molt inferior, representaven en canvi un nivell superior de dedicació, amb una majoria de cursos de 30 h i algun superior a les 60.

La participació en cursos de postgrau va resultar ser, en canvi, poc significativa. Només 4 diplomats havien cursat o estaven cursant algun curs de postgrau, en les temàtiques següents: *Logopèdia, Dansa, Art i cultura popular a l'escola i Musicoteràpia*.

### **7.3.2.2 Formació permanent en altres àrees**

Tot i que en la demanda d'informació sobre la participació en activitats de formació permanent, el qüestionari es limitava a les relacionades amb el camp de la música, es van obtenir respostes sobre formació en altres àrees. En rebre les respostes, es va valorar que també hagués estat interessant conèixer altres camps cap on s'orientaven els interessos personals. Es podia pressuposar que la informació perduda no havia de ser molt significativa, a la vista que el treball en l'àrea de música

era bastant majoritari, però no es pot descartar que s'hagués perdut informació rellevant pel fet de no preguntar si s'havia seguit altres tipus de formació.

Malgrat, però, no demanar-ho explícitament, alguns diplomats van incloure la relació d'altres cursos als quals havien participat, que eren de temàtiques molt diversificades, en funció, probablement, de les necessitats més immediates sorgides en l'exercici de la pràctica docent. El llistat de les temàtiques d'aquestes activitats i la seva durada pot consultar-se al quadre nº 3, annex nº 11.

### 7.3.2.3 Propostes a l'entorn de la formació permanent

La possibilitat, anunciada en la carta de presentació, que es poguessin organitzar activitats de formació permanent des del Departament de Didàctica de la Música, va animar, a aportar alguns suggeriments en l'apartat de resposta oberta del qüestionari<sup>39</sup>.

Alguns diplomats van manifestar obertament la necessitat de participar en activitats de formació permanent:

M'adono que tot just ara començo a aprendre a ensenyar música i que n'he d'aprendre molt.

Tot i que trobo que tenim les eines suficients per enfrontar-nos a l'ensenyament de la música, considero que és molt important la formació posterior [...]

D'altres concretaven propostes de temàtiques diverses:

Us proposo alguns temes [...]  
 - Problemes de veu en els nens  
 - Tècnica vocal a l'escola  
 - Educació de l'oïda  
 - Diversitat a l'aula de música

[...] informació de com tractar nens amb Necessitats Educatives Especials (nens sords, amb problemes físics,...) durant les classes de música.

Seia interessant que hi hagués un post-grau que tractés d'aquest tema. També seia interessant un postgrau de Musicoteràpia a l'Autònoma.

Especialment interessants van ser les propostes d'activitats a l'entorn de la possibilitat de compartir i debatre sobre l'experiència docent personal, àmbit en el qual es constata la manca d'iniciatives.

A mi m'agradaria comentar les meves programacions a altra gent i també rebre propostes d'altres persones, comentaris, receptes d'aquelles magistrals,... A les escoles acabes sentint-te com un bolet, només tu fas música i ningú s'atreveix a comentar-te res. [...]

<sup>39</sup> Vegeu la transcripció completa dels comentaris a l'annex nº 12.

És importantíssim el contacte amb altres especialistes de música en actiu. A l'Anoia hem establert un grup de treball dins del grup de Mestres per tal d'aconseguir formació, a Igualada mateix.

### **733 Treball docent**

Conèixer la vinculació dels diplomats amb el món de l'ensenyament era un dels objectius fonamentals que es perseguia amb la tramesa del qüestionari. Entre altres variables, la docència a l'àrea de música a l'Etapa Primària constituiria, per a les següents fases de la recerca, l'element principal sobre el qual fonamentar l'extracció de la mostra d'estudi.

En el buidat de les respostes al qüestionari, es va poder constatar que la feina a l'ensenyament especialitzat esdevenia gairebé tant important com la feina a l'ensenyament obligatori i que, en força casos, ambdues tasques es desenvolupaven simultàniament. Per aquest motiu, malgrat que conèixer la situació en l'ensenyament obligatori va ser l'objectiu prioritari, es va incloure també alguna referència al treball a l'ensenyament especialitzat.

En un o altre camp, en general, no es considerava que l'accés al lloc de treball hagués estat particularment difícil: només 6 casos responien que els havia costat trobar feina, mentre que 55 persones afirmaven que els havia estat fàcil.

A la vista, doncs, de la valoració d'una àmplia majoria, es confirmava que el mercat de treball absorbia, en els primers anys d'implantació de la nova titulació, un nombre important de diplomats.

Les vies principals per les quals s'havia obtingut feina havien estat, principalment, la tramesa de currículums i la informació directa a través d'algun amic o conegut.

En els casos de mestres diplomats que no treballaven, es constatava que, en general, no havia estat per la impossibilitat de trobar una feina sinó per haver anteposat altres prioritats; alguns, perquè havien fet l'opció de continuar algun tipus d'estudis superiors; altres -9 casos- perquè estaven preparant-se per a la propera convocatòria d'oposicions i, finalment, 2 persones manifestaven que no tenen intenció de treballar en l'ensenyament (v. annex, nº 10)

#### **733.1 Treball a l'ensenyament de règim general**

Durant el curs 1997-98, l'últim al qual feia referència el qüestionari i en el qual es sumaven els diplomats de les 4 promocions, treballaven a l'ensenyament de règim general 42 persones, prop del 60 % dels diplomats.

Va sorprendre, com a primera constatació sorgida de la simple lectura dels qüestionaris a mesura que s'anaven rebent, l'extraordinària "mobilitat" en els llocs de treball; hi havia relativament pocs casos de persones que s'haguessin establitzat en un centre educatiu per un període superior a dos anys. Tant entre els que estaven contractats en escoles privades com entre els que havien entrat a l'escola pública, hi havia molt pocs casos de persones que haguessin estat tots els seus anys com a docents en un mateix centre.

Per tal de poder establir algunes valoracions respecte de la incorporació dels mestres a la docència, i com que les 4 promocions s'havien anat incorporant progressivament al mercat de treball, va semblar més oportú, en aquest nivell d'anàlisi, treballar amb dades en funció de l'any de treball després de l'obtenció de la diplomatura, i no amb les dades relatives als cursos acadèmics concrets.

Per aquest motiu, les dades obtingudes es van elaborar d'acord amb el criteri següent:

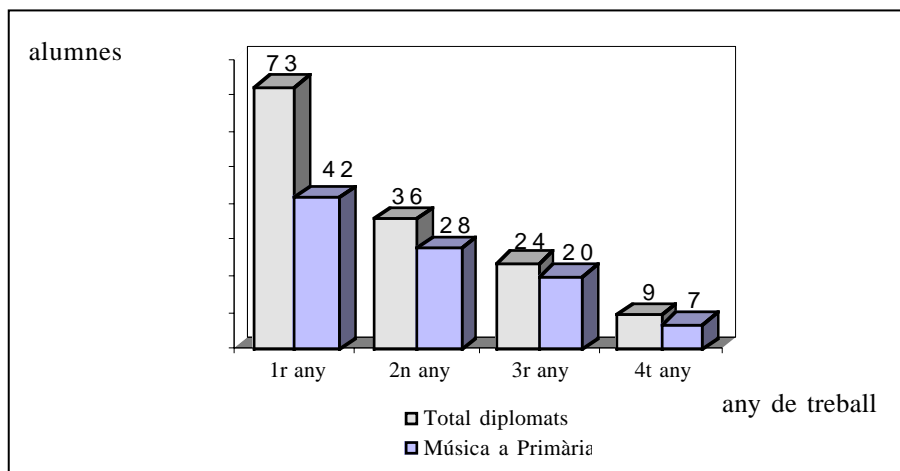
- 1r any de treball significava el curs immediatament posterior a l'obtenció de la diplomatura; en relació a aquest 1r any, doncs, es disposava de dades relatives a les 4 promocions, és a dir, de les 73 persones que havien respost el qüestionari. (9+15+12+37)
- 2n any: en quedaven exclosos, òbviament, els diplomats pertanyent a la 4a promoció, per la qual cosa les dades corresponien a 36 persones (9+15+12)
- 3r any: dades de la 1a i 2a promocions, això és, 24 persones (9+15)
- 4t any: dades de la 1a promoció, és a dir sobre 9 persones

L'inconvenient d'aquesta opció va ser que el nombre de casos sobre els quals es treballava es reduïa dràsticament quan es passava d'un any a l'altre, la qual cosa atorgava un valor poc representatiu als resultats. Per altra banda, calia tenir en compte que la 4a promoció -que en el moment de demanar la informació només havia tingut opció de treballar durant 1 any-, havia estat la més nombrosa, i a més, era la promoció de la qual es tenien un nombre més alt de respostes; mentre que la 1a promoció, que havia tingut opció a treballar durant més temps (4 anys) era la més reduïda de totes.

Malgrat tot, es va emprendre l'anàlisi de l'evolució en la incorporació a un lloc de treball relacionat amb l'ensenyament de la música, que va donar lloc als resultats que tot seguit s'exposen.

En les següents figures es pot observar la proporció en què els alumnes diplomats treballaven fent classes de música a l'Etapa Primària, en funció si tractava del seu primer, segon, tercer o quart any

de treball, independentment de si compaginaven aquesta tasca amb la docència en altres àrees o en altres etapes.



*Figura 7-8 Evolució del treball com a mestre de música a Primària en funció dels anys posteriors a la diplomatura*

En percentatges, la proporció de diplomats donava lloc als següents resultats:

QUADRE 7-8 Proporció de diplomats impartint música a Primària

	Percentatge sobre el total
1r any	57,5
2n any	77,7
3r any	83,3
4t any	77,7

S'observava que la tendència a estar treballant a Primària i impartir-hi l'àrea de música augmentava, efectivament, amb el pas dels anys. No hi havia, però, suficient perspectiva temporal, ni una xifra de diplomats suficientment alta per poder confirmar aquesta tendència. Per altra banda, la poca representativitat de diplomats de la 1a promoció en el conjunt del total de diplomats explicaria, també, que no es mantingués la tendència a incrementar el percentatge de diplomats treballant en el 4t any posterior a l'obtenció del títol.

En l'anàlisi de les respostes, es van poder definir diverses possibilitats quant a tipologies de treball (v. annex nº 13):

- ⇒ treball com a especialista de música:
  - a Primària
  - a Primària + altres etapes (Infantil, primer cicle d'ESO)
  - a Infantil i/o primer cicle d'ESO
- ⇒ compaginació de la tasca d'especialista amb la de generalista
- ⇒ treball exclusivament com a mestre generalista

En relació a la docència en l'àrea de música, s'observava que en un nombre considerable de centres el mestre de música intervenia a les aules de parvulari, on suplia al mestre generalista d'aquesta etapa. Prenent com a dades il·lustratives les del 1r any de treball, va detectar-se que al voltant d'un 70% dels mestres de música simultaniejaven la docència entre Infantil i Primària (v. annex nº 13) També es trobaven alguns casos, en un nombre molt inferior (un 20%), que impartien l'àrea de música al 1r cicle de Secundària.

#### *Nombre d'hores de música impartides*

Segons els mínims de dedicació marcats pel Departament d'Ensenyament<sup>40</sup>, un mestre especialista de música a Primària, en una escola d'una línia, hauria d'impartir 7 hores de música per setmana. Prenent aquesta xifra com a valor mitjà, es podia observar una variabilitat enorme, i es trobaven força casos de mestres que havien estat impartint classes de música molt per sota d'aquesta xifra (sovint, però no sempre, en casos de substitucions) mentre que d'altres la superaven àmpliament. A l'altre extrem, apareixien especialment altes les dedicacions en escoles privades, que arribaven fins a les 30 hores de classes de música per setmana.

Per la informació de què es disposava, va esdevenir difícil valorar totes les causes d'aquesta variabilitat: hi intervenien tant factors fruit de la situació laboral (substitucions, per exemple) com qüestions d'organització interna dels centres. Per exemple, solien donar-se casos que més d'un mestre -especialista o no- impartia la música en el centre i, llavors, l'especialista compaginava la seva tasca amb la de generalista; en centres privats, a més, no era infreqüent que algun mestre impartís l'àrea des de Parvulari fins al primer cicle de Secundària.

---

<sup>40</sup> Decret 95/1992, DOGC del 28 d'abril.



Prenent com a exemple il·lustratiu les dades corresponents al 3r any de treball (20 diplomats treballant, dels 24 que s'havien rebut respostes) es podia observar la gran diversitat en la dedicació horària en docència musical:

QUADRE 7-9 Distribució del nombre d'hores setmanals impartint classes de música

H/setm. música		Freqüència	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	4	1	1,4	5	5
	7	2	2,7	10	15
	8	2	2,7	10	25
	11	1	1,4	5	30
	14	1	1,4	5	35
	15	1	1,4	5	40
	16	1	1,4	5	45
	17	1	1,4	5	50
	18	2	2,7	10	60
	20	2	2,7	10	70
	21	1	1,4	5	75
	24	1	1,4	5	80
	25	1	1,4	5	85
	26	1	1,4	5	90
	30	1	1,4	5	95
	35	1	1,4	5	100
Total		20	27,4	100	
Perduts	Perduts del sistema	53	72,6		
Total		73	100		

### *El treball a l'escola pública i privada*

Entre el 1996 i el 1999 es van convocar un total de 380 places per a mestres de música per a l'Etapa Primària: 100, el 1996; 120, el 1997; 100, el 1998 i 60, el 1999<sup>41</sup>. La consulta de les llistes d'aspirants, publicades al Diari Oficial de la Generalitat, va permetre obtenir dades respecte de la totalitat d'alumnes diplomats: com a resultat, s'obtenia que només 36 mestres de música titulats

<sup>41</sup> Resolució d'11 d'abril de 1996. DOGC n° 2195 (17-4-96); Resolució de 26 de març de 1997. DOGC n° 2362 (2-4-97); Resolució de 23 de març de 1998. DOGC n° 2608 (27-3-98); Resolució de 18 de març de 1999. DOGC n° 2853 (23-3-99).

de la UAB havien superat el concurs d'accés, 30 dels quals procedien de les 4 promocions estudiades<sup>42</sup>.

A més d'aquestes dades respecte del total de la població, les respostes contingudes en els qüestionaris permetien conèixer alguna altra informació. El nombre de casos era, però, molt baix i es referia només a les 3 primeres promocions: en les dates que es va fer la tramesa del qüestionari, als alumnes de la 4a promoció no els havia estat possible concursar, ja que en la data de publicació de la convocatòria no havien obtingut el títol.

De les 36 respostes rebudes, 20 afirmaven que s'havien presentat a oposicions com a mínim una vegada, i 11 havien aconseguit una plaça a la funció pública. El fet, però, que aquests resultats s'obtinguessin sobre un percentatge tan reduït de la població de diplomats no permetia extreure valoracions fiables ni respecte de la tendència a optar per un treball a la xarxa pública o privada, ni respecte del nivell d'èxit o fracàs en les oposicions.

Com a informació complementària, es va poder determinar que en alguns casos (13, per exemple, en el 1r any de treball) alguns mestres treballaven en escoles públiques, o bé com a substituïts, o bé com a contractats per l'AMPA o l'Ajuntament. Respecte d'aquesta darrera situació, al llarg dels 3 anys s'observava una clara tendència a la reducció (VILAR, 2000: 69) a mesura que es completava la dotació de plantilles en les successives convocatòries d'oposicions.

### **7.3.3.2 El treball a l'ensenyament especialitzat**

El treball a l'ensenyament especialitzat com a sortida professional, va donar lloc a resultats molt significatius, malgrat que la titulació de mestre no prepara per exercir en aquest àmbit docent. És de suposar doncs, que en força ocasions alguns alumnes exercien en aquest nivell d'ensenyament sense una titulació adequada o bé amb una titulació de música de Grau elemental o Grau mitjà.

En algun casos, es compaginava la feina en una escola d'ensenyament obligatori amb la feina en un centre especialitzat. El treball que prioritàriament s'hi desenvolupava corresponia a nivells d'iniciació al llenguatge musical i a l'instrument.

---

<sup>42</sup> Resolució de 14 d'agost de 1996. DOCG n° 2249 (28-8-96); Resolució de 5 d'agost de 1997. DOCG n° 2452 (11-8-97); Resolució de 5 d'agost de 1998. DOCG n° 2703 (14-8-98); Resolució de 4 d'agost de 1999. DOCG n° 2950 (11-8-99).

### **7333 Altres sortides en l'àmbit docent musical**

Sempre des de l'òptica d'impartir docència en música, es van detectar altres situacions de treball en altres àmbits de l'ensenyament: formació de mestres, educació d'adults i educació especial. Es tractava de situacions, però, que apareixien amb una freqüència molt reduïda, i que gairebé sempre es simultaniejaven amb la docència a l'ensenyament obligatori o especialitzat. Degut a la baixa incidència de casos, no es va considerar rellevant estudiar quin tipus de situacions de simultaneïtat es produïen entre aquestes ocupacions i altres.

Va resultar destacable, en canvi, la dada relativa al nombre de persones -36- que durant algun any posterior a diplomar-se manifestaven haver treballat fent classes particulars. En general, però, no va poder-se establir cap vincle estadísticament significatiu que permetés relacionar aquesta variable amb d'altres, com per exemple el fet de continuar algun tipus d'estudis.

### **734 Itineraris d'inserció professional**

L'evolució en el tipus de treball desenvolupat en relació a la música entre el 1r i el 2n anys de treball- el 50 % de casos dels que es disposava d'informació- no va resultar ser especialment significativa. Augmentava, això sí, el percentatge de persones que treballen a l'ensenyament, però no s'apreciaven diferències rellevants quant a variables com ara el tipus de centre on es treballava - públic o privat-, el nombre d'hores de treball o de docència en música.

Caldria delimitar un període de temps més llarg per tal de poder observar si hi havia algun tipus d'itinerari més característic en relació a impartir classes de música a Primària.

## **74 Resultats i conclusions del capítol**

- La població d'alumnes que, fins el curs 94-95, va accedir a la titulació de *Mestre d'Educació Musical* disposava majoritàriament d'un nivell alt de formació musical, que superava àmpliament els mínims recomanats i permetia assegurar un desenvolupament adequat de les matèries de l'especialitat.
- Al mateix temps, però, aquest fet generava situacions de desequilibri en relació amb els alumnes que havien accedit amb poc bagatge quant a la seva formació musical: no obstant això, un nombre significatiu van assolir els nivells requerits i van obtenir (a vegades amb un o dos anys més d'estudis) la diplomatura corresponent.

- El percentatge d'alumnes que abandonaven la titulació es destacava en una elevada proporció, i tenia relació amb 4 variables: el baix nivell d'estudis musicals inicials, la via d'accés, l'any d'inici de la titulació i el gènere.
- El perfil dels mestres diplomats mostrava un alt nivell de preparació amb relació a la formació musical seguida. Així mateix, s'observava una tendència molt clara a prosseguir estudis professionals o superiors vinculats amb l'àmbit de la música i, en menor proporció, amb l'àmbit educatiu.
- La participació en activitats de formació permanent era elevada i principalment dirigida a activitats de l'àmbit de didàctica de la música. Respecte de les mancances manifestades amb relació a aquesta temàtica, destacava la necessitat d'aconseguir establir ponts de diàleg, intercanvis, etc. amb altres especialistes.
- La proporció de diplomats que treballaven en el món educatiu era força alta, si bé es repartia entre el treball en l'ensenyament obligatori i el treball en l'ensenyament especialitzat. En els casos de treball a l'Etapa Primària, un percentatge elevat aconseguien treballar, si més no parcialment, impartint l'àrea de música.
- Especialment en els primers dos o tres anys de treball, es detectava una inestabilitat molt elevada quant al lloc de treball ocupat, tant en els centres de titularitat pública com privada.

A part de les conclusions elaborades a l'entorn de les característiques dels mestres especialistes, alguns dels resultats obtinguts van orientar l'establiment dels criteris per a la selecció de la mostra convidada a participar en la realització de les entrevistes i les observacions de classes (v. cap. 6.2.4.2). La principal qüestió que es va valorar que calia tenir en compte estava relacionada amb l'estabilitat en els centres educatius: es preveia que les dades obtingudes el 1998 variarien considerablement en els cursos successius, per la qual cosa caldria actualitzar de nou aquesta informació. També semblava necessari considerar les implicacions que podia generar el fet de no poder treballar durant més d'un curs consecutiu en un mateix centre, amb les consegüents dificultats per adaptar-se a un nou context, conèixer els diversos grups d'alumnes, planificar i desenvolupar un projecte curricular, entre d'altres qüestions. Així mateix, la constatació que l'índex de participació en activitats de formació permanent era força elevat feia pensar que caldria tenir en compte quines variacions podia haver introduït aquesta circumstància en la pràctica docent dels mestres.

## 8. ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

D'acord amb el disseny adoptat (v. cap. 6.2), l'anàlisi de les entrevistes realitzades a 10 mestres especialistes es va desenvolupar a l'entorn de quatre blocs temàtics:

1. Percepció, creences i opinions respecte del model didàctic.
2. Consideracions respecte de la seva aplicació pràctica.
3. Percepció i opinió respecte de la formació inicial.
4. Explicitació de les necessitats en relació a la formació permanent.

Els resultats sorgits de l'anàlisi del contingut de les entrevistes es presenten seguint, per a cadascun dels quatre blocs temàtics, l'esquema següent:

- a) Procés d'elaboració i justificació de les categories d'anàlisi sorgides del material obtingut en les entrevistes.
- b) Resultats quantitius respecte de la freqüència d'aparició de cada categoria establerta per a l'anàlisi.
- c) Anàlisi qualitativa de cada categoria, il·lustrada per mitjà de la presentació de fragments particularment rellevants.<sup>43</sup>
- d) Presentació de conclusions parcials relatives al bloc temàtic tractat.

## 8.1 A l'entorn del model didàctic

Les primeres preguntes fetes als mestres tenien com a objectiu copsar les seves creences i opinions respecte del model didàctic. Les respostes obtingudes, molt sovint entrelaçades amb aspectes relatius a l'aplicació, van portar a delimitar dues grans categories de qüestions: un grup l'identificava prioritàriament amb una determinada selecció de continguts, mentre que un altre grup l'identificava amb una determinada manera d'enfocar l'ensenyament-aprenentatge de la música, és a dir, una metodologia. Per establir aquest primer nivell d'anàlisi, es va tenir en compte la primera resposta que apareixia com a identificadora del model, considerant que el que s'expressava en primer lloc podia ser valorat com l'element que el mestre havia considerat com a més destacable o, si més no, el que se li acudia amb més immediatesa. En cap moment, però, no es va pretendre donar un valor massa significatiu a aquest fet, atès que no hi havia cap prova que permetés confirmar aquesta premissa; també, perquè en totes les entrevistes apareixien, en un moment o altre, elements d'un i altre tipus.

Al mateix temps que els mestres explicitaven quins elements associaven al model didàctic, apareixien les opinions més personals, així com les discrepàncies i les modificacions que s'hi havien introduït. Per aquest motiu, es va decidir que, alhora que es presentaven les anàlisis de les creences respecte del model, es faria immediatament referència a les objeccions, limitacions o transformacions que s'hi introduïen, tant si aquestes sorgien per motius de conviccions personals com per condicionants derivats de la pràctica docent. Posteriorment, però, en l'apartat següent, s'aprofundiria en l'explicitació de les condicions en què es desenvolupava la pràctica docent i, per tant, es procediria, llavors, a l'anàlisi pomenoritzada de les situacions contextuais que havien influït en el model.

En relació a la programació, les qüestions que sorgien amb més freqüència feien referència, en primer lloc, als blocs integrants de la programació (anomenats també "Blocs de contingut") i a la prioritització d'uns respecte dels altres. A l'entorn d'aquests es bastirien les programacions de l'àrea i, en conseqüència, s'organitzarien les activitats bàsiques de les sessions de música. D'entre les referències a qüestions de tipus metodològic, destacaven les referides a la importància atorgada a la vivència sensorial dels conceptes musicals i a la necessitat d'interrelacionar els diferents blocs de continguts en la pràctica musical; una tercera categoria, relativa al procés de construcció dels nous aprenentatges, si bé menys citada, també va ser inclosa en l'anàlisi.

---

<sup>43</sup> S'indica, al final de cada cita, el codi de l'entrevista i la pàgina de l'original. La numeració utilitzada comença amb la pàgina 1 per a cada entrevista.

L'anàlisi de les respostes referides a les qüestions metodològiques va plantejar algunes dificultats, en el sentit que sovint es feia molt difícil separar les aportacions respecte d'un bloc de contingut de les implicacions metodològiques que hi estaven íntimament relacionades. Finalment, es va prendre la decisió de separar les consideracions de tipus metodològic més rellevants, malgrat que, lògicament, hi tomarien a aparèixer referències als blocs de contingut anteriorment exposats.

Les categories que es van establir per a l'anàlisi, així com la seva freqüència d'aparició, es presenten conjuntament en un únic quadre, el qual inclou, també, la referència a l'entrevista on va aparèixer tractat el tema.

QUADRE 8-1 Categories d'anàlisi a l'entorn del model didàctic i la seva freqüència d'aparició

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<b>El model didàctic:</b>										
es considera vàlid	•	o	o	•	•	• <sup>(1)</sup>	o	o	•	•
s'identifica amb uns blocs de contingut			•	•				•	•	
s'identifica amb una manera de treballar	•	•			•	•	•			•
<b>A l'entorn dels blocs de contingut:</b>										
la cançó	•	•	*	*	•	•	•	•	*	•
objeccions al repertori			•		•	•	•			
el llenguatge musical	•	•	*	•	•	•		•	•	•
l'audició	•	•	*	•	•	•	•	•	•	•
l'educació de l'oïda		•		•		•	•	•		•
el moviment i/o la dansa	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
la pràctica instrumental i la flauta	•	•	•	•			•	•	•	•
<b>Sobre la "manera" de treballar:</b>										
el treball sensorial (oïda i/o moviment)	*		•		•		*	•	•	•
el procés de descoberta induïda	•	*				•				*
la interrelació entre els blocs	•	•	•		*	*	•	•	•	•

(1) Es considerava vàlid en el context actual de treball; no en un altre context.

Llegenda:

- E(n) Codi assignat a cada mestre entrevistat.
- El tema era tractat a l'entrevista.
- o Acord amb el tema, si bé no s'explicitava directament
- \* Tema que apareixia en primer lloc

## 8.1.1 Opinions de caràcter general i en relació als objectius

En general, s'apreciava un alt grau d'acord amb les línies mestres del model didàctic: cinc mestres ho explicitaven clarament, mentre que en els altres casos l'acord es podia deduir de les respostes que indicaven que es seguien les mateixes directrius.

A mi em va molt bé. De fet, he fet algun cuset, per comparar, per aprendre i sí, algunes coses agafes d'altres mètodes, però a mi en funciona *tope* bé. (E1: 2)

... el fil argumental sí que serveix perfectament. Que després arribis més amunt o menys, són condicions del grup, ... (E4: 2)

... totalment, totalment [d'acord] [...] Tant la manera de construir l'aprenentatge com el fet que a partir de la cançó es construeix tot, penso que són dos pilars bàsics en l'ensenyament musical. Posaria també molta incidència en tot el que és el treball sensorial. (E10: 2)

A altres mestres se'ls feia difícil manifestar l'opinió, sense que es pogués arribar a determinar-ne el perquè. Només en un cas s'explicitava un cert sentiment d'inseguretats personal, en el sentit de no considerar-se prou madur professionalment com per opinar:

... em costa ser crític ara, perquè tot són coses que, en la mesura que puc, les intento fer. (E3: 1)

No comparteixo gens... res, evidentment, jo no en tenia ni idea i encara no en sé prou. I cada any dic "No en sé prou", i no sóc ningú per dir: "Gens". Potser no tinc prou experiència.. (E2: 2)

Per a d'altres, el model s'ajustava tant a la manera en què havien fet la seva iniciació a la música que manifestaven viure-ho com la forma més natural de treballar:

... jo, la forma de treballar d'aquí, la veia molt propera a la forma que ja havia estudiat d'alumna i llavors aquestes coses no et sobten gens, ho havia fet des dels 8 anys, no m'era cap problema... (E5: 2)

... vaig començar a estudiar música als 14 anys, a l'escola de música, i va ser la meua formació, a part del que havia fet a l'escola de primària, [...] penso que això ha ajudat a que ja ho tingues com molt assumit, molt viscut, i t'ho facilita, trobes que és el més adequat. (E9: 3)

Dos mestres arribaven a fins a extrems de conformitat total, sense cap més argument, tot i que, posteriorment, també van ser crítics amb alguna qüestió concreta:

... no en tinc d'altre i me'l crec. (E4: 2)

... perquè és una cosa en què ja hi estava d'acord: si "t'ho venen" així i creus que ja està bé així, no t'ho plantejes massa. (E5: 2)

Una mestra aportava, en canvi, el relat del primer any de la seva experiència docent -molt negatiu-, i valorava que la proposta didàctica no havia estat gens eficaç; malgrat tot, la mateixa mestra manifestava la seva apreciació positiva en començar a treballar en un altre context:



... depèn de com [on?] treballis després, això funciona i no funciona, depèn de l'escola que et trobis: perquè, el que m'he trobat és que tal com es planteja aquí és molt maco, molt bé, tinc ganes de sortir i posar això en pràctica, però segons on et trobis... (E6: 1)

### I afegia, més endavant

No em va servir per res, potser només fins a un 3r de Primària. A partir de 4t, oblida't de tot: res del que se'm va dir aquí! Va ser molt dur. [...] No s'havia fet mai música. Era una escola privada, però en una zona molt problemàtica [...] Oblida't de tot: de fer presentació del llenguatge musical, de treballar educació de l'oïda, tal com s'havia estipulat aquí, amb el concepte que jo tenia.[...] És dur, has d'organitzar-te d'una altra manera totalment diferent. (E6: 7)

Si bé no es preguntava directament sobre quins objectius es consideraven bàsics en relació a l'educació musical per a l'escola, alguns mestres entrevistats manifestaven el seu parer, que va resultar ser coincident amb la concepció que se'ls havia pretès transmetre: per damunt de tot, l'Etapa Primària havia de proporcionar una vivència musical estimulants i engrescadora, sense renunciar, però, a la formació més específica en un llenguatge.

Tu no pretens fer músics, tu el que pretens és que *disfrutin* amb la música, que tinguin uns coneixements, però sobretot que els agradi. (E1: 5)

... vull que els nens siguin sensibles a la música, que *disfrutin* (E3: 3)

... jo no vull fer músics, vull fer "consumidors de música" [...] que *disfrutin* de la música, [...] Rebut-la i fent-la, (E6: 3)

... l'objectiu és alfabetitzar els nens en el llenguatge musical, com l'especialista en castellà els alfabetitzarà en llengua castellana i el mestre tutor, que és en qui recau bàsicament, els alfabetitzarà en català. Penso que hauríem de tendir que l'objectiu de Primària fos aquest (E9: 1)

## 8.12 Els blocs de contingut

La resposta que identificava el model didàctic amb uns determinats blocs de continguts era molt majoritària: quatre mestres ho explicitaven directament, mentre que en d'altres respostes aquesta associació es deduïa de les aportacions sobre quins blocs temàtics s'integraven en el model. La unanimitat va ser total en destacar que la cançó, l'audició i el llenguatge musical constituïen els blocs bàsics. També apareixien citats l'educació de l'oïda i el moviment i la dansa -a vegades amb una altra denominació-, la pràctica instrumental i, més esporàdicament, l'educació de la veu.

El que recordo com a model està basat en els blocs temàtics, de cançó, de ritme-moviment i motricitat, sobretot de cançó, i a partir d'aquí l'audició, el llenguatge musical, no sempre lligat, diguem que era com més important la cançó i [...] l'educació de l'oïda (E8: 1)

... una cosa que em queda és la manera d'estructurar en blocs. Faig servir més o menys els que utilitzàvem aquí: cançó, llenguatge musical, audició: Jo tinc aquests tres com a bàsics; hi havia la qüestió sensorial i l'educació de la veu -em sembla que eren aquests cinc- (E5: 2)

Bàsicament, treballa tots els blocs que treballàvem a l'Autònoma, sempre hi ha cançó, treball sensorial, llenguatge musical, [...] Has de fer tantes coses: audició, també alguna cosa de moviment. (E10: 3)

### 8.1.2.1 La cançó

La identificació del fet de cantar com a un dels trets més característics i fonamentals del model didàctic es citava en totes les entrevistes. Es recollia, a més, la idea que la cançó era la vivència musical més propera als nens i que representava, alhora, el punt de partida per a l'experimentació i el posterior aprenentatge dels diversos components del llenguatge musical. (v. cap. 8.1.3)

Una de les coses que tinc clares és la cançó, cantar. Faci el que faci, els *nanos* s'ho han de passar bé cantant, [...] (E4: 1)

La cançó i la veu, a l'escola, sempre tenen un paper més important (E7: 3)

... els grans eixos, com a eines de treball bàsiques en qualsevol sessió, o la manera de plantejar-nos la música, seria la cançó. (E9: 1)

... cal partir de la cançó, sobretot a partir de la cançó treballar-ho tot, extreure tots els altres elements a partir de la cançó (E5: 1)

... tot parteix de la cançó, que és el més proper als *nanos* (E6: 1)

La unanimitat respecte al fet de cantar com un dels eixos fonamentals es trencava, en canvi, en relació amb el repertori. La idea que calia potenciar la pràctica de la cançó tradicional catalana va ser qüestionada en profunditat per alguns mestres entrevistats. Els motius més generalitzats es referien a la poca motivació que els alumnes -especialment a partir de certes edats- manifestaven envers el repertori tradicional.

La cançó tradicional també quedava molt clara i cançons d'autor també, però cançons més *kumbaiàs* també n'introduiria una mica (E8: 4)

Partir de la cançó i del treball sensorial, ho trobo encertat; de la cançó catalana estrictament, no. (E5: 1)

Hi ha un cert rebuig, els has d'obligar molt. [...] els queda una mica allunyat. No sé si és que ja no han sentit les cançons tradicionals, ni cantades pels seus avis, ni per ningú... (E7: 4)

El problema s'aguditzava a partir dels cicles mitjà i superior i, si bé ningú negava que calia cantar cançons tradicionals catalanes, es va manifestar una clara necessitat d'introduir altres tipus de repertori:

Fins a 3r, tens moltes possibilitats, els nens et canten qualsevol cançó que els proposes, 4t fins i tot, moltes cançons, ... però a partir de 5è, costa de trobar cançons que els puguin motivar d'una manera especial, que els cridin l'atenció (E3: 5)

Només en un cas es feia una defensa inequívoca en relació a la necessitat que l'escola prioritzés aquest tipus de repertori i es valorava que la introducció d'un repertori qualificat de "més modern" es podia deixar per a l'etapa següent:

... he treballat molt, bàsicament, cançó tradicional catalana. Penso que entre els nens hi ha una desculturització en aquest sentit [...] Amb nens que no coneixen les cançons tradicionals catalanes, hem d'anar per aquí; com el nen que l'introduïries en una llengua, doncs primer això i després ja anirem a altres coses. Els grans t'ho demanen, però penso que s'ha d'anar mesurant, que hi ha d'haver molta dosi de cançó tradicional catalana, perquè hi ha un desconeixement. A Secundària potser es pot anar cap a una repertori més de cançó "moderna" però a Primària es va per aquí. (E9: 4)

No era gens unànime, en canvi, l'opinió respecte del tipus de cançons que calia portar a les aules; hi havia propostes que es decantaven cap a músiques ètniques, altres cap a músiques d'autors contemporanis més propers de les tendències de música podríem dir-ne més "comercial", que d'altres, en canvi, rebutjaven.

Busquem cançons d'autor que tinguin una mica més de complicació rítmica i melòdica, coses a veus, repertori tradicional d'arreu [...] miro de buscar coses més *marxoses*: vam fer cançons en zulú, en brasiler, havaneres... [...] però el que són cançons "de guitarra" i "foc de camp", tampoc. (E7: 3)

... amb els nens jo faig una mica de tot i crec que va bé; tant de repertori, com d'autor, com d'aquestes diguem una mica més d'*esplai*. (E8: 4)

... has de variar el tradicional català i agafar *Els Pets*, *Sau*, ... altres històries perquè els *enganxi* més, (E6: 1)

Però no prioritzar aquestes realitats dels *Mass media* que ens inflen, sinó al revés (E4: 1)

Es va detectar que, en alguns casos, i contràriament a les orientacions donades durant la formació inicial, s'havia creat una separació entre les cançons considerades "de treball" per a la introducció i pràctica dels conceptes del llenguatge musical, bàsicament tradicionals catalanes, i les cançons "de repertori", per gaudir del fet de cantar i de cantar en grup, per a la qual cosa es buscaven altres tipus de cançons amb l'objectiu bàsic i exclussiu de motivar els nens en la seva interpretació. En definitiva, la interpretació de cançons tradicionals quedava relegada a facilitar determinats aprenentatges, en funció de les relacions que s'havien establert entre aquestes i els conceptes, mentre que l'objectiu fonamental -gaudir de la cançó- s'aconseguia mitjançant altres tipus de repertori.

Jo... el que separo... és el repertori per treballar el llenguatge musical i l'altre, que pot ser catalanes i de l'altra banda del món (E5: 1)

El que faig és agafar un repertori més ampli de cançons, i les del llibre són per treballar els aspectes del llenguatge o de totes les àrees de la música. Però a nivell que els nens cantin, se'ls desperti la veu, agafem altres cançons de fora. (E7: 2)

Es constatava, al mateix temps, que hi havia la suficient capacitat i autonomia com per buscar repertori alternatiu que reunís les característiques més valorades pels mestres. Semblava també que, a vegades, s'assumia que la manca de temps condicionava la recerca de nous materials que fessin la funció de “cançons per treballar”. En definitiva, que d'alguna manera s'optava per la via més fàcil d'utilitzar les cançons tradicionals conegudes i experimentades per al treball del llenguatge musical, i buscar les noves propostes per aquelles situacions en que la pràctica generava certes dificultats.

... has de buscar cançons, però se'n troben.. (E3: 5)

... m'és molt difícil buscar-ne fora del repertori tradicional català. [...] Per problemes, no de trobar-ne, sinó de parar i dir “Ara en busco d'altres”; o ho faig fora de l'escola o dintre de l'escola no tinc temps per fer-ho. Aleshores he de dir: “Paro, i aquest any busco coses noves...” El problema és aquest, problema de temps, o de mandra o com n'hi vulguis dir... però és això... (E6: 1)

### 8.1.2.2 El llenguatge musical

Cap dels mestres entrevistats renunciava a introduir la pràctica del llenguatge musical a l'escola primària, si bé es va constatar que la reduïda franja horària dedicada a l'àrea de música en condicionava els resultats i en limitava molt les possibilitats. Malgrat tot, les manifestacions en defensa de la presència d'aquest bloc van arribar a ser contundents i expressaven el convenciment que l'educació musical no podia obviar aquest aspecte, tot i que no tots els mestres el destacaven com l'objectiu prioritari.

Les respostes remarcant el valor educatiu de l'aprenentatge del llenguatge musical es complementaven amb aquells comentaris que situaven aquest treball com a punt central de la classe de música:

... [el llenguatge] és molt important. Ni que no t'hi posis gaire, una mica de ritme, de melodia, són dos minuts (E10: 4)

... [començo cantant...] Després el bloc del mig, que és el més fort, és on treballes més el llenguatge musical, la pulsació, el ritme... (E1: 2)

... és necessari, si no els nens no evolucionen. Han de veure una evolució: els de 1r fan unes coses però els de 6è ... si no fan llenguatge musical no evolucionen. Els falta un llenguatge. (E8: 1)

Hi havia consciència, però, que amb les condicions horàries no es podia avançar excessivament i alguns detectaven que es produïa un cert estancament a partir de finals de Cicle mitjà:

... i el llenguatge musical, molt poc també. (E8: 1)

... noto que a partir de 4t hi ha un estancament: [...] Amb els horaris que tenim a l'escola, i del que disposem, a nivell de llenguatge musical ens quedem amb l'escala i algunes notes cap amunt; de ritme, que els nens puguin entendre i saber-los i poder-los aplicar [...] (E7: 2)

Malgrat la manca de temps, dos mestres consideraven que si bé introduir la pràctica d'algun instrument limitava encara més l'horari, aquest treball era beneficiós per als aprenentatges de llenguatge:

Els faig servir [els instruments] en funció del treball de llenguatge. (E6: 6)

Si fas flauta, fas més llenguatge musical. (E8: 1)

Altres referències al llenguatge musical van aparèixer en les respostes que es van categoritzar com a metodològiques; és per això que es tractaran en el capítol corresponent (v. cap. 8.1.3).

### 8.1.2.3 L'audició

Les propostes a l'entorn de fer escoltar música es destacaven també com un dels elements fonamentals del model:

Després també seria el treball d'audició, també el trobo molt bàsic i penso que com més hi treballes més en veus el profit amb els nens (E9: 1)

El treball d'audició s'identificava sobretot com un treball a nivell actitudinal i en el sentit d'educar la capacitat d'escolta i el gaudi envers aquesta activitat:

L'audició es posa més -almenys jo ho utilitzo així i ho vaig veure- dins del que és a nivell actitud enfront de la música; [...] a mi m'ha anat molt bé i ho trobo com una de les coses positives, les actituds que tenen els nens quan escolten música, i això, a l'audició, veig que hi té més cabuda. (E7: 1)

I l'audició, saber-la disfrutar... (E4: 1)

... l'audició, que si la tractes com simplement audició per escoltar, generalment la poso al final de la sessió, per tranquil·litzar, per escoltar, (E1: 2)

També es citaven conceptes específics que s'aprenien a partir de l'audició d'obres musicals, a més de la possibilitat d'extreure'n elements per al treball de llenguatge musical (v. cap. 8.1.3.3). En aquest sentit, semblava estar assimilat el principi que si bé la cançó constituïa el context musical més utilitzat per al treball del llenguatge musical, també calia fer vivenciar i descobrir-ne elements en la música que s'escoltava.

... vols fer una audició i si vols preparar qui és l'autor o el context social [...] (E1: 2)

Audició també en treball, el fraseig, els instruments es treballen molt [...] (E2: 3)

Però a part de saber escoltar música, si nosaltres hi busquem una altra segona intenció, per exemple si estem treballant un ritme característic, si estem treballant algun interval, penso que els entra molt bé. (E9: 1)

Malgrat la importància que se li atorgava, quedava clar que a l'audició no se li assignava, però, el mateix pes específic que a la cançó o al llenguatge musical. Això es reflectia, fins i tot, en l'aparició de consideracions respecte de l'espai temporal que l'audició podia ocupar en una sessió de música:

... penso que la cançó ha de tenir molt més pes que l'audició [...] Per ordre aniria: cançó, llenguatge musical... l'audició més variable, perquè a vegades l'audició és per treballar alguna cosa, però hi ha dies que poses una música, diem quatre coses, però aquell dia no hi treballem res concret. És com més comodí. (E5: 3)

... i si el que vols és fer un treball envers aquesta audició, llavors no la posaràs al final, potser el dia de la sessió abans la posaràs al final perquè l'hagin escoltada i a la següent sessió la poses a la part del mig. (E1: 2)

### **8.1.24 L'educació de l'oïda i ritmicomotriu**

No apareixien moltes referències específiques a aquest bloc, tractat com a bloc independent en les programacions. Amb la denominació més freqüent de “treball sensorial” (que es tractarà en el capítol de qüestions metodològiques), quedava però explicitat que era un apartat considerat dels més importants com a tret diferencial del model didàctic (v. cap. 8.1.3.1)

Per a alguns mestres, però, sí que mereixien la consideració com a blocs de contingut, al costat dels altres; prenent dos llistats com a exemple:

D'entrada tenia claríssim treballar els 5 blocs: cançó, llenguatge, oïda, dansa i audició. (E4: 1)

... aquest any, cançó, audició, educació de l'oïda, llenguatge musical i dansa i moviment. (E6: 2)

### **8.1.25 La dansa**

Les referències a la dansa com a bloc de programació eren, en canvi, una mica més nombroses: la majoria, però, apareixien en les valoracions sobre les condicions d'aplicació (v. cap. 8.2.1) en el sentit que aquestes limitaven força les conviccions del professorat respecte d'aquest tema. També es feien referències a la dansa en les reflexions sobre la necessitat de retrobar els conceptes treballats del llenguatge musical en les diferents pràctiques musicals que sorgien a les classes (v. cap. 8.1.3.3)

En dues entrevistes s'aportava la consideració que aquesta branca hauria d'estar compartida amb l'àrea d'Educació física; com a exemple d'aquest suggeriment, l'opinió d'un mestre era que:

... teòricament, hauria de ser un bloc distribuït entre Educació física, Expressió corporal i Música; el que passa és que a la realitat et queda per Música, perquè a Educació física és estrany que facin un treball així; sí, fan Expressió corporal, però és un altre món. [...] Potser sí que n'hi haurà alguns que t'ajudaran, però en principi és un bloc que, si vols que es faci, l'has de fer tu com a especialista de música. (E3: 5)

Malgrat les dificultats, no es renunciava absolutament ensenyar-ne, ni que fos una a l'any, i es trobaven altres solucions per no perdre la possibilitat d'introduir-ne:

[de dansa] en faig una ben feta cada any i poc més, [...] (E8: 1)

... l'any passat, totes les festes del cole van estar dedicades a dansa; llavors, va ser un *matxacón* de danses tot el curs; ; l'any anterior no vaig poder fer cap dansa [...] (E6: 2)

Els vaig proposar [als mestres tutors] "engegar-los" al projecte de dansa de l'Ajuntament; els apunto des de fa dos anys. [...] Així asseguro que en aquella hora fan dansa i això, per a mi, ja és molt. (E10: 3)

En una entrevista, en la qual ja havien aparegut opinions crítiques respecte del repertori de cançons, també es qüestionava el repertori de danses, si bé va ser l'única manifestació recollida en aquest sentit:

... a 4t hi ha un tall: si no hi fos, potser seria més fàcil que a 5è i 6è ballessin dansa tradicional, però adonant-te que a 1r d'ESO al pati, a vegades, els veus fent balls de saló penses: "I com pot ser que ara volen fer això i després amb tu no volen ballar..", doncs busques coses que els puguin enganxar més. (E7: 2)

Per concloure les aportacions a aquest tema, destacava el fet que en dos centres, es dedicava un temps especial a la dansa, dins de l'horari escolar: en un cas a càrrec del mateix especialista i, en un altre, a càrrec d'especialistes en la matèria.

### 8.1.2.6 La pràctica instrumental

En el model didàctic, la pràctica instrumental no es considerava com un element essencial, sinó que es supeditava a la interpretació de música -si es disposava de temps i material suficients-, a partir de partitures o creacions lliures. En part, es desprenia de les respostes a les entrevistes que la pràctica instrumental, si es feia, seguia acomplint aquesta funció, mentre, que es generalitzava, d'altra banda, la presència de la flauta dolça com un bloc de contingut específic que calia afegir a la programació de l'àrea.

Per a l'anàlisi des de la perspectiva del model didàctic, les referències al paper de la formació instrumental a l'escola eren més aviat escasses, mentre que les més nombroses van aparèixer, sobretot, en el capítol sobre les condicions d'aplicació (v. cap. 8.2.1). En els pocs casos en que es feien referències explícites al seu ús, quedava ben clar que aquest es considerava com un suport a altres activitats, i la seva pràctica no constituïa un objectiu en si mateixa:

Faig instruments de percussió indeterminada i de placa.[...] Els faig servir en funció del treball de llenguatge. [...] Els instruments els intento portar una setmana sí i una no, per fer el mateix treball que faia sense instruments: fer polirítmies, o un obstinat d'una cançó. (E6: 6)

D'altra banda, però, es parlava reiteradament de la introducció d'un bloc de programació referit a l'aprenentatge de la flauta dolça, pràctica que no havia estat mai abordada en les matèries de la formació inicial atès que el bloc instrumental es decantava cap a altres àmbits.<sup>44</sup> Una mestra, que no feia flauta, manifestava amb aquesta contundència el posicionament viscut durant els seus estudis respecte d'aquest tema:

... a X. tothom suit amb la idea que s'ha de fer flauta i aquí tothom suit amb la idea que no es pot fer. Entre alumnes d'un lloc i l'altre es diu: "És clar, com que els de Bellaterra no feu flauta..., que sou antiflauta..." (E5: 3)

La inclusió de la flauta dolça en les programacions responia, bàsicament, a una imposició -a vegades fruit d'una tradició anterior- del centre educatiu. No semblava que hi hagués un entusiasme desbordant, però s'acceptava resignadament, encara que amb alguna crítica o especificant el que es pretenia amb la seva inclusió en la programació:

Jo no ho feia, és decisió de l'escola (E10: 4)

... s'hi feia flauta a partir de 4t, i va ser una cosa que va ser nova [...] només fent flauta.. no ho veig bé, penso que ha de ser com una cosa complementària. (E3: 5)

El que m'he trobat en aquesta escola és que hauria de tocar la flauta. [...] trobo que no només has d'imposar un instrument: pots utilitzar-ne varius i tampoc cal que es toquin a la perfecció, que minis a veure si al do greu tapen tots els forats.. (E1: 5)

... de moment no feia flauta, però aquest any he acabat fent flauta, perquè un dels instituts en fa i llavors suten de la meua escola i a les altres sí que en fan. Llavors, si suten i no saben flauta, em sap greu que, justament als que suten d'aquesta escola, els costi més. (E8: 1)

Com en el cas de la dansa, dos centres - un d'ells coincidí en el cas de la dansa- estaven duent a terme un projecte d'iniciació a l'aprenentatge d'instruments (violí, en un; trompeta i trombó en un altre) oferint aquesta opció en horari extraescolar.

### 8.13 El plantejament metodològic

La identificació del model amb unes determinades directrius metodològiques quedava ben clara, també, en tots els mestres entrevistats, si bé no hi va haver una referència tan aclaparadora com en el cas dels blocs de contingut.

Els aspectes que van aparèixer citats amb més freqüència (i que tot seguit s'il·lustren amb les respostes que hi feien referència) no es podien deslligar, molt sovint, dels continguts que els sustentaven. És per aquest motiu que en els comentaris expressats pels mestres s'hi trobaven

---

<sup>44</sup> Sí, però, que se'n solia parlar a les classes didàctiques, en el sentit de debatre els pros i contres de la seva utilització musical i pedagògica.



gairebé sempre referències als blocs de continguts anteriorment exposats, les quals, deliberadament, es van reservar per il·lustrar les opinions sobre aspectes metodològics.

### 8.1.3.1 La vivència sensorial dels conceptes

A més dels tres blocs de contingut anteriorment citats -la cançó, el llenguatge i l'audició-, aquesta temàtica va resultar ser la que amb més reiteració apareixia associada a la concepció que es tenia del model didàctic. En la majoria dels casos, es trobava referenciada com una determinada manera de treballar, és a dir que es valorava com un component metodològic essencial del model.

La conceptualització del terme “educació sensorial”, o “treball sensorial” no arribava fer-se d'una manera explícita, però el seu significat es deduïa fàcilment de respostes com ara:

... al que s'hi dona molta importància i que és vital, és aquesta qüestió del treball sensorial davant l'intel·lectual. Per una banda, treballar-ho abans a nivell de vivència abans que ho passis a nivell de coneixement. És una de les coses que més m'ha quedat i que més agafo. (E3: 1)

Crec que tot l'ensenyament musical que es proposa parteix de la vivència, del nivell sensorial [...] (E7: 1)

Primer, has de fer un treball molt sensorial, per poder passar, després, a un àmbit més conscient, [...] (E1: 1)

Sovint, el terme “sensorial” s'associava amb el d'educació de l'oïda, si bé en altres respostes -sobretot quan es recorria a exemples per aclarir el terme-, les referències al treball motriu eren, també, clares; al mateix temps, quedava ben il·lustrat que estava molt assumida la idea que les cançons fomien immillorables ocasions de vivenciar els conceptes musicals.

Però quan fas educació sensorial de l'oïda també et bases molt en les cançons, en els intervals que tenen, etc., etc. És com una referència i aquesta referència veig que la traiem molt del que és la cançó. (E7: 1)

... treballar primer de forma sensorial i quan ho tens una mica interioritzat [...] abans que aprenguin un ritme, sense adonar-se'n ja l'has estat treballant molt, repetint ritmes, o en cançons on hi surt, estàs “picant la lletra”, però no ets conscient del que estàs treballant. [...] (E5: 1)

No quedava molt clar, en canvi, si el treball sensorial era una pràctica més habitual dels cursos més baixos de l'etapa, o si es mantenia sempre. Apareixien, fins i tot, dues opinions divergents al respecte:

L'educació sensorial, no la deixo al marge ni a 6è, és que és bàsica; [...] (E9: 1)

... aquesta part més sensorial, la treballo més amb els nens més petits, amb els nens més grans em costa més [...] El perquè, no ho sé; que em costa, segur. (E1: 1)

### 8.1.3.2 El procés de descoberta induïda

Plantejar els aprenentatges a partir dels conceptes ja sabuts pels nens, ajudar-los a formular hipòtesis sobre els nous elements musicals en base a allò que els era conegut, va aparèixer en diverses entrevistes com un altre dels trets més característics, si bé amb menys freqüència que la necessitat de la vivència no conscient dels conceptes.

Per a dues mestres, va ser destacat com el tret més característic del model didàctic:

Més que saber els blocs temàtics, els continguts, m'ha servit molt la manera; [...] la manera com s'ensenya, no tant els continguts, partir del que saben els nens ... Això em va agradar i ho vaig agafar molt bé [...] (E2: 1)

... el procés de construcció de l'aprenentatge penso que és molt important, de com feu tot un desenvolupament de treball sensorial, com es fa tot aquest camí per arribar fins a un coneixement, tot el procés mental que el mestre està transmetent i està conduint, el mestre com a guia de l'aprenentatge; i el nen, inconscientment, està seguint aquest procés de treball sensorial previ (E10: 1)

... el procés que el conduïx per la introducció de notes, de ritmes.. (E9: 2)

En general, s'associava a l'adquisició de conceptes relacionats amb el llenguatge musical, però algú ho veia també com una actitud d'aprenentatge que havia d'aparèixer en l'audició.

Per exemple, tu poses l'audició i no estàs dient "Ara escoltaïem això i això, ... hi ha aquest instruments...", sinó "què sentim aquí, què hi ha aquí?", o sigui, partir del que pot haver-hi a partir dels nens, del que poden captar els nens. (E2: 1)

En general, el procediment era citat com una conseqüència lògica que es derivava del fet que es donava una importància clau a l'experimentació sensorial prèvia dels conceptes: sense aquest coneixement inconscient no seria possible plantejar als alumnes d'establir relacions entre allò que només sabien realitzar pràcticament i allò que havien conceptualitzat prèviament .

... és a partir d'aquest nivell d'educació sensorial que tenim les coses com molt assolides, com molt assentades, que després pots introduir, pots posar etiquetes. (E9: 1)

Alguns mestres valoraven que hi havia certes dificultats a aplicar aquest principi, per bé que no sempre podien arribar a concretar-ne el perquè:

... ho porto a la pràctica, i em funciona molt bé fins a un nivell de 3r de Primària (E7: 2)

... ho faig servir, fins a 3r segur... [a] 5è i 6è ho he d'adaptar molt i es desvirtua molt el treball. (E9: 3)

... els primers sobretot són més conduïts, però després ja vaig per feina, presentar notes... sí que els dic si és més agut o més greu, els ho pregunto, però potser sí que a nivell de llenguatge musical, a partir de 3r o 4t començo a explicar, no tinc temps... (E8: 2)

Una altra persona també associava la manca de temps al fet que s'abandonés el procediment: hi havia poc temps i es tenia més tendència a explicar que a ajudar a descobrir.

En més grans, és com si anessis més directe a explicar ... de vegades no deixes ben bé el temps que hauries de deixar, que tinguin el seu temps, que puguin parir. Llavors, és com si anessis una mica apretant, depèn de quins casos. Potser és per aquí que costa més... (E1: 1)

Un dels motius que més clarament en dificultaven l'aplicació era la coexistència, en els grups, d'alumnes que cursaven estudis especialitzats i que ja coneixien i sabien utilitzar molts dels elements que s'anaven presentant

Però em trobo amb nens que fan música i em tiren la mà per la cara als altres (E2: 1)

... la pega que hi tenim, ... és que tenim molts nens que estudien al conservatori. I aquest treball de descobriment guiat, has d'anar "apagant focs", "tapant boques", perquè a vegades et fa ràbia que no deixen descobrir als altres: estem a 1r presentant unes notes que ja saben. (E9: 2)

### 8.1.3.3 La interrelació dels blocs de contingut

En vuit de les entrevistes realitzades, la qüestió del lligam entre els blocs de contingut va aparèixer com un fet destacable del model didàctic. Si bé potser no s'hauria de considerar com una particularitat metodològica en el mateix sentit que les dues anteriors, determinava una forma específica de construir les sessions de música, en les quals es buscava, per damunt de tot, contextualitzar els conceptes del llenguatge en entorns musicalment elaborats (cançons, obres musicals, melodies de danses,...).

Les cançons, les audicions, les danses, -amb més freqüència, però, les cançons-, constituïen els elements claus per relacionar, en la mesura del possible, els diferents blocs de contingut. De les nombroses referències a aquesta manera d'interrelacionar els aprenentatges, se'n podrien destacar les següents:

Que la cançó la pots aprofitar tant per fer flauta, per exemple, com per fer audició d'aquesta cançó, com per fer treballar alguna cosa d'oïda; intentar fer activitats relacionades, que no sigui una cançó i prou, que també n'hi han [...] (E8: 1)

... el fet de fer servir una audició per fer Llenguatge musical, i la cançó que pots relacionar amb una audició, fins i tot la dansa, ... jo faig la dansa i faig molta relació amb l'estructura, evidentment, o amb coses que hem estat treballant de Llenguatge musical (E3: 4)

... què hem après d'aquest compositor? Hem après això? Doncs apliquem-ho: apliquem-ho a una cançó, a un treball creatiu, amb aquells elements que hem après; sempre intentar que tot sigui un treball molt proper al nen. (E10: 2)

Malgrat la generalització del convenciment que calia aplicar aquesta manera de treballar, apareixien alguns comentaris que en destacaven les dificultats: planificar les activitats quotidianes de manera

que s'establiessin aquests ponts entre unes i altres requeria un llarg temps de programació el qual, a vegades, superava les possibilitats del mestre:

... penso que això és el que costa més a l'hora de la pràctica, quan veiem les sessions models ho veus molt clar, comences i acabes.. Però hi ha molta feina de programació, molta. (E9: 2)

Se'n reconeixia la dificultat, però, alhora, s'acceptava que renunciar-hi tampoc era bo:

El difícil és [...] que totes les classes tinguin una coherència, és molt complicat quan tens moltes classes cada dia, amb molts cursos, i ho has de tenir molt programat; i el dia aquell que no pots, això es nota. (E3: 6)

### 8.134 Altres qüestions

Només en una entrevista apareixia una qüestió que havia estat presentada com a bàsica: la importància de la musicalitat en tota la pràctica que es duïa a terme a l'aula, tant si tractava d'interpretar la cançó més elaborada com de realitzar els exercicis rítmics més simples. Malgrat la seva poca representativitat, es va considerar important recollir-la, donat que mostrava que es tractava d'un element que, malgrat que va ser explicitat per només un dels mestres, havia constituït un referent identificatiu de la proposta didàctica.

Una altra cosa [important] és la musicalitat. Que per molt que estiguem fent didàctica, que estiguem fent música, treballant uns continguts de Llenguatge musical, -el que sigui- que fem activitats que siguin musicals, que hi hagi expressió, que no siguin activitats mecàniques només o que no ens portin a res més. (E3: 1)

## 8.14 Resultats

- S'aprecia un alt grau d'acord amb el model, que cal matisar ja que sembla que alguns mestres l'han acceptat, probablement, sense una experimentació d'un model alternatiu.
- El model s'identifica a l'entorn de dos grans eixos: uns blocs de continguts i uns de procediments pedagògics.
- Els blocs de contingut que es mantenen com a bàsics són els de *Cançó*, *Llenguatge musical* i *Audició*.

- Cantar es considera -i es comparteix majoritàriament l'opinió- com una de les activitats fonamentals de l'àrea de música. Es canten cançons pel goig de cantar i també descobrir i practicar elements del llenguatge musical. En ocasions, s'aprecia una certa separació en dos tipus de repertori: el seleccionat pel plaer de cantar i l'encaminat al treball de llenguatge.
- Els aspectes metodològics que principalment s'associen amb el model són els que es refereixen a la importància del treball sensorial per davant de l'intel·lectual, a la pràctica del procés de descoberta induïda i la interrelació entre els blocs de continguts.
- Malgrat les condicions no sempre adequades per al desenvolupament de l'àrea, no es renuncia a la pràctica de cap dels components essencials citats en el model. Només el treball corporal relacionat amb la música sembla que en quedi afectat. En general, doncs, sembla que no s'arriben a plantejar programacions alternatives i es segueixen aplicant, fidelment, els punts bàsics de l'enfocament metodològic.
- Pel que fa al treball a l'entorn del llenguatge musical, s'opina que en ocasions es produeix un cert estancament en la seva pràctica a partir de finals del Cicle mitjà.
- S'afegeix l'aprenentatge de la flauta dolça com a pràctica d'un instrument per davant de la pràctica amb altres tipus d'instrumental. La majoria de vegades, però, la seva inclusió no és una opció feta amb convicció, sinó que respon a circumstàncies del context escolar.
- L'objecció més profunda al model té relació amb l'excessiu decantament cap a la tria d'un repertori molt basat en la cançó tradicional catalana. Si bé aquesta no desapareix de les programacions, a vegades sembla que es prioritza la pràctica més generalitzada d'altres tipus de cançons que es consideren més adequades als gustos musicals dels alumnes.
- Es detecten altres limitacions del model, o d'aspectes concrets del mateix, en relació a la seva aplicació en algunes escoles: en uns casos, en contextos enriquits en els quals un percentatge important d'alumnes cursa estudis de música en centres especialitzats; en d'altres -encara que només n'hi hagi la referència d'un cas-, perquè la motivació dels alumnes envers l'àrea és nul·la, la qual cosa obliga a replantejar en profunditat els pilars sobre els quals es recolza el model.

## **8.2 A l'entorn de l'aplicació**

El segon bloc de preguntes tenia com a objectiu detectar en quines condicions s'estava aplicant el model didàctic, i quines es consideraven més adequades per al seu desenvolupament. Al mateix

temps, es tractava d'identificar com factors externs podien haver contribuït a modificar determinats aspectes del model.

Malgrat que inicialment es pretenia que les respostes a aquestes qüestions apareguessin després d'haver explicat les idees pròpies sobre el model didàctic, al llarg de les entrevistes, i com ja s'ha comentat anteriorment, les referències a la pràctica apareixien gairebé des de l'inici mateix de les preguntes. Alhora, es constatava que eren, potser, les respostes que traspuaven una més gran necessitat personal d'explicar-se: potser a causa de la manca de fòrums on poder-se expressar, es detectava la importància de sentir-se escoltat sobre les circumstàncies més quotidianes de la tasca docent, més enllà, fins i tot, de les idees pedagògiques sobre el desenvolupament de l'àrea.

Atès que en el capítol anterior, s'havia decidit presentar simultàniament les idees del professorat sobre el model didàctic i les transformacions que s'hi havien introduït, en aquest capítol l'exposició de les condicions va aparèixer força desvinculada de l'opció pedagògica. Gairebé podria afirmar-se que les opinions que tot seguit s'exposen es podrien considerar més o menys favorables al desenvolupament de l'àrea de música independentment que el model didàctic aplicat fos aquest o un altre. Malgrat això, i per facilitar la lectura, es van incloure unes breus referències a les qüestions principals que havien afectat el model didàctic veïllant que no es produís una excessiva reiteració sobre cadascun dels temes.

Les respostes obtingudes es van categoritzar en tres grans apartats. El primer feia referència a les condicions que es podrien anomenar "materials" del treball en educació musical, mentre que en el segon s'agrupaven les qüestions d'un caire més personal o humà. Finalment, es va identificar algunes referències a l'entorn de suports i iniciatives complementàries a la tasca docent.

El quadre següent mostra, d'una banda les categories obtingudes de l'anàlisi referent a l'aplicació del model didàctic i, de l'altra, a quina o quines entrevistes havia estat tractada cadascuna d'aquestes qüestions.

QUADRE 8-2 Categories d'anàlisi respecte de les condicions d'aplicació del model i la seva freqüència d'aparició

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<b>Les condicions materials per a l'aplicació</b>										
el temps, l'horari	•	•	*		•	•	•	•	*	•
l'aula	•	•	*	•	•	•	•	*	*	*
<b>Els factors humans</b>										
poder compartir opinions de l'àrea			•	•			•			
la solitud de l'especialista						•		•		•
la implicació dels tutors	•		•					•	•	•
l'entrada de l'especialista a Infantil			•		•				•	
<b>Qüestions complementàries en relació a la docència:</b>										
la utilització de llibre de text		•	•			•	•			•
l'organització d'activitats extres	•		•				•		•	•

Llegenda:

- hi ha referències al tema
- \* es considera que es disposa de bones condicions

## 8.2.1 Les condicions materials i organitzatives

Pocs mestres consideraven tenir bones condicions per al desenvolupament dels seus plantejaments. Aquestes es referien, especialment, a la disponibilitat horària, a poder gaudir d'una aula de música i a tenir una mínima dotació de materials específics -instruments i equip de so-. Només dues persones afirmaven disposar de bones condicions, i encara no sempre totes es donaven alhora:

Com a bones condicions, tinc moltes hores -dues hores i mitja des d'Infantil fins a 2n i dues hores des de 3r fins a 6è- [...] Hi ha una aula de música, i això està molt bé. [...] Una altra de les condicions òptimes que tinc és que hi ha força material a l'escola, tant d'instruments, com de cassettes, com de llibres, el piano... (E3: 2)

... tinc l'aula,.. seuen al terra, a no ser que vulgui fer una cosa molt de pissarra, de llenguatge musical que llavors els vull a les cadires [...] Tinc els instruments que m'ha enviat la Generalitat, un equip de música que vam comprar i un teclat: quan vaig arribar, l'AMPA tenia molts diners i es van dedicar a comprar-me coses [...] Com a condicions, està bé<sup>45</sup>. (E8: 3)

Al cantó oposat, la coincidència a valorar que la baixa dedicació horària i la manca d'una aula específica eren els factors que més determinaven les possibilitats de tirar endavant la proposta didàctica va ser total.

L'horari apareixia citat, en nombroses entrevistes, com el factor més decisiu i, més encara que el temps en valor absolut, el fet que no es pogués comptar amb dues sessions setmanals:

Els blocs temàtics estan molt bé però jo no puc adaptar això a la meua escola perquè no tinc hores, no tinc temps material. (E2: 1)

... el temps és primordial, una hora a la setmana, de dilluns a dilluns és horrorós, se'ls oblida el que has fet la setmana anterior. (E6: 6)

En alguns centres, ni tan sols s'assignava a la música l'horari mínim reglamentat <sup>46</sup>:

També em trobo molt limitada de temps, d'horari: només fan una sessió a la setmana, fins i tot cicles inicials (E10: 3)

Sempre em queixo que em falta temps [...] Haurien de ser dues sessions setmanals, -no les faig ni al Cicle inicial-. [...] Cada any, els recordo que al Cicle inicial s'han de fer dues sessions, que se sàpiga que s'haurien de fer i que les estan perdent. (E8: 1)

Malgrat les limitacions, en alguns centres s'havien fet opcions clares per a una dedicació superior a la prescriptiva, mentre en d'altres s'organitzaven algunes activitats en horari extraescolar:

Jo faig la coral, extraescolar, però de fet no ho és; la faig cada dia de 2 a 3: cada dia tinc un grup. (E2: 3)

Per a una mestra<sup>47</sup>, la dedicació horària a la música era un clar símptoma de la consideració que aquesta rebia a les escoles:

Amb aquests horaris se't demostra quina importància se li dona a la música a l'escola: és de calaix. [...] Pels objectius que hi ha marcats, amb aquest temps... has de renunciar a coses, segur. (E9: 4)

---

<sup>45</sup> En aquest centre, en canvi, no es disposava més que d'una sessió setmanal de 45', al llarg de tota l'etapa.

<sup>46</sup> Una hora i mitja a Cicle inicial i una hora a Cicle mitjà. (DOGC 95/1992, 28 d'abril)

<sup>47</sup> Malgrat que en el seu centre, en canvi, disposava d'una dedicació lleugerament superior als mínims.



L'aula va aparèixer com a segon factor determinant en l'aplicació del model, encara que en general es considerava que no tenir temps suficient era més greu que no disposar d'aula; per altra banda, no disposar d'aula empitjorava encara més la manca de temps:

Més temps, perquè si no tens aula, t'ho muntés com sigui, t'ho acabes muntant, però sense temps, res de res... (E1: 2)

... falten espais físics: no tinc aula de música i això penso que és molt important. (E4: 2)

Condiciona molt no tenir una aula, perds molt temps. Acabes la classe i comences l'altra, el temps de sortir, passar per la teva a *canviar d'eines*, anar a l'altra classe.. (E1: 2)

No disposar d'aula generava una de les imatges més “pintoresques” del mestre de música que, per no renunciar a determinades activitats, carregava amunt i avall materials que li eren indispensables, o movia mobles com si això fos la tasca més natural del món!

... has d'anar amb la pissarra, el *radiocassette* perquè no n'hi ha a totes les classes o no sonen bé.. (E1: 2)

El dia que vull portar claves, caixes xineses o el *cassette* per escoltar música, vaig “carregat com un burro”. (E4: 2)

Instruments? Anar carregada tot el dia “com una mula” amb instruments, la guitarra, el *cassette*, ... se't treuen les ganeres de ferres. [...] Després el mobiliari: mobiliari antic, que costa de moure... (E10: 3)

Per a algú, en canvi, la decisió era dràstica:

No tinc aula de música, i com que no n'he tingut mai, ni m'ho imagino. Si no hi ha les condicions, passo, [...] ho deixo estar. (E5: 3)

En general, però, predominava l'actitud d'acceptar amb optimisme allò de què es disposava:

El problema és que l'aula de música encara està per arreglar: és una aula trista, deixada, sense pràcticament llum... [...] Però d'espai, està bé; però quan hem de fer moviment o dansa, apartes les taules (E3: 2)

[no tinc aula de música] Tinc una habitació de música on tinc tot l'instrumental i on deixo els meus llibres i això és un privilegi respecte d'un professor de Llengua o d'Educació física. (E4: 2)

Disposar de l'aula, malgrat tot, no sempre era sinònim de fer-la servir; a vegades per convicció, a vegades per les condicions de la mateixa:

... és el tercer any que tinc aula de música, al marxar 7è i 8è han quedat més aules disponibles. Però faig sessions aquí i faig sessions a l'aula; perquè vaig renunciar a tenir taules a l'aula per poder escriure (E9: 3)

Jo tinc una sala de música, però no puc utilitzar-la...: hi ha pupitres, no tinc espai, alguna vegada fan anglès: i és més aula de música per a Infantil (E2: 1)

Sí que la tinc, però en un 4t pis i en un altre edifici. Entre que els vaig a buscar, pugem, baixem i tomem, ens queda un quart d'hora de classe com a molt. (E6: 6)

Tal com s'ha explicat anteriorment, les activitats que més directament quedaven afectades per la manca d'espai i de temps eren les que estaven relacionades amb el moviment i amb la pràctica del conjunt instrumental (excloent, d'aquest apartat, la flauta): la dificultat per accedir fàcilment a l'instrument Orff -si l'escola en disposava- o la manca d'una aula específica, implicaven la renúncia a la pràctica del conjunt instrumental, a la pràctica del moviment com a treball sensorial d'elements del llenguatge musical i a l'aprenentatge de danses.

Dansa i moviment, el que tinc més abandonat, per problema d'espai i per problemes de temps, (E6: 2)

... moltes vegades no feia instrumentació o danses perquè era impossible. (E10: 3)

Una part és el treball d'*Orff*, d'acompanyament: tot això queda molt pobre perquè treballes només amb petita percussió i no pots tocar gairebé mai la *placa*: procures que coneguin l'instrument, però ells no disfruten... L'altra és la dansa, queda molt penjada, tot i que enetires taules, les poses en un racó, tomar-les a muntar.. (E1: 2)

Fortament condicionat per aquesta disponibilitat, treballar amb determinats materials no semblava, però, afectar en profunditat el plantejament de l'àrea. En general es disposava, poc o molt, d'instruments de percussió indeterminada -una altra cosa era que s'hi pogués accedir fàcilment- i d'aparells per a la reproducció sonora (tipus radiocassette portàtil o equips de so de més qualitat). L'instrumental de percussió d'afinació determinada, en canvi, no acostumava a formar part de les dotacions materials per a la música.

Tenim instruments de percussió, algun cailló, però els tenim en un armari.. [...] el dia que els vols fer servir necessites el temps d'anar-los a buscar, has de plegar 10 minuts abans per anar-los a endreçar al seu lloc... [...] (E1: 2)

No m'ho podia plantejar de demanar instruments de placa, perquè no tenia ni on des-los ni on carregar-los, era impensable. (E10: 4)

Malgrat que podia semblar excepcional, una mica més de la meitat dels centres disposaven d'un piano o un teclat. A partir de les respostes obtingudes no era possible determinar la influència d'aquest instrument en el desenvolupament de les classes i, per tant, no es van recollir sistemàticament les dades il·lustratives d'aquest fet.

## 8.2.2 El factor humà

Les condicions més relacionades amb el factor "humà" van aparèixer també citades com a força determinants en el desenvolupament del model. Convé, però, destacar que semblava haver-hi una certa contradicció entre el posicionament a favor de compartir plantejaments didàctics i la

pràctica. A l'hora d'analitzar els canvis, resultava que aquests eren més aviat anecdòtics i no afectaven el model en qüestions essencials.

Es valorava, però, extraordinàriament -es fa evidents en dos casos- el fet de poder compartir i contrastar opinions respecte de l'àrea amb un altre especialista del centre, sobretot com a suport i orientació en els primers anys de treball:

Molts canvis són deguts al contacte amb les altres especialistes [...]; elles porten molts més anys i va bé perquè t'ajuda a veure les coses d'una altra manera. (E3: 3)

... jo vaig entrar allà i va ser com tenir una guia. (E7: 5)

Un mestre comentava que aquesta funció havia estat aportada per alumnes de pràctiques que havia rebut en dues ocasions:

Tenir alumnes de pràctiques; perquè he pogut parlar amb ells de la meua realitat. [...] Parlar amb el que et segueix a la classe i et veu (per sort, he tingut uns alumnes implicats), fent d'observadors o participant, ens hem entès molt bé i després de la classe hem pogut comentar les coses, suggerir maneres de fer. (E4: 2)

Més enllà de la influència sobre el model, destacaven opinions que reflectien la situació personal en el conjunt del centre escolar, fortament determinada per la constatació que, en general, l'especialista treballava molt sol en els centres:

... el Departament de Música, a la meua escola, sóc jo. Si marxo jo, desapareix el departament [...] em trobo molt sola. [...] a l'escola ningú no et diu res, ningú es fica amb el que tu fas... (E6: 4)

Perquè a l'escola estàs molt sol. Pots anar a veure una mica amb el de gimnàstica, amb la d'anglès, però, ... tota la música està sota la teua responsabilitat. (E9: 6)

Només en un cas, el fet de treballar sol no es va considerar un factor negatiu, si bé es reconeixia que el contacte amb iguals seria positiu:

... els especialistes quedem molt despenjats, però per a mi no és cap drama. [...] no m'he de coordinar amb ningú, jo m'ho preparo tot. Això és bo i no, té els seus aspectes positius i negatius; per a mi, sincerament, m'està molt bé, m'organitzo, tot el temps que tinc lliure per programar-me, per organitzar-ho tot... (E10: 6)

També s'apreciava com un factor poc positiu la poca implicació del mestre tutor a les classes de música:

El que falta més és que els tutors també s'impliquin una mica en aquest tema, perquè sempre queda molt deslligada, [...] molts dels professors veuen la música com una "maria", com sempre ha sigut i llavors falta això; els tutors que intenten que hi hagi comunicació i que la música s'integri una mica més, són poquets.. (E3: 2)

Col·laboren deixant algun espai a l'aula per penjar material, per cedir un temps suplementari, però no s'impliquen en les activitats de la classe, excepte una persona. (E1: 3)

El fet que el mestre pogués continuar alguna de les activitats plantejades per l'especialista, semblava, per a una mestra, una bona aportació:

... normalment el que intento és que vinguin cinc minuts abans i els resumeixo la sessió perquè sàpiguen per on anem. I algunes mestres sí que ho treballen, perquè després hi tomo i trobo que ho han treballat. [...] I altres mestres que no es veuen tan capaces i ho deixen una mica. (E8: 3)

Una altra, en canvi, dubtava que en tots els casos fos positiu, tenint en compte l'habitualment migrada formació musical del mestre generalista:

Quan vaig amb els petits, el mestre generalista no hi és,estic sola amb els nens, per tant, que el treball que estàs fent no tindrà continuïtat, ja ho saps del cert. Però hi ha casos en que quan hi ha continuïtat també t'esgarifes una mica, perquè per exemple, no sempre canten gaire bé. (E9: 3)

Finalment, destacaven algunes opinions respecte de l'entrada de l'especialista a l'Etapa Infantil per les implicacions que se'n derivaven en pro d'una major eficàcia en el desenvolupament del model didàctic a l'etapa següent. En tots els centres<sup>48</sup>, on treballaven els mestres entrevistats, semblava que aquesta era una pràctica que s'havia anat generalitzant progressivament. La majoria estaven en aquesta situació i alguns la valoraven com un factor positiu que els ajudava a suplir algunes mancances que, d'altra manera, es produïrien ja des de 1r de Primària:

Els mestres de parvulari, com a mínim cantar, ho fan; potser no tots, però s'esforcen; però jo trobo que està bé que a més a més hi hagi l'especialista de música que faci una hora de música a la setmana. (E5: 6)

... per als nens, és important poder treballar a parvulari, que l'especialista passi per tota l'escola (E9: 3)

... penso que és bo començar a P3, que l'especialista de música passi per tota l'escola si és que fem una hora a la setmana, perquè sinó no arribaria l'horari ... (E8: 3)

... els que van passant de P5 a 1r amb tu, notes que hi ha un canvi... (E7: 5)

## 8.2.3 La programació

En poques entrevistes es recollia sistemàticament com estava organitzada la programació: en la majoria dels casos, aquesta qüestió es desprenia de l'explicitació dels blocs de contingut i, per no allargar excessivament el tema, es va optar per no formular gaire preguntes en aquest sentit. Va semblar, en canvi, més oportú reprendre aquesta temàtica en els contactes paral·lels a la filmació de

---

<sup>48</sup> En un centre, però, no era l'especialista entrevistat el que hi desenvolupava la docència.

les sessions de classe, per a la qual cosa esdevendria indispensable conèixer la programació detallada de cada un dels mestres.

Malgrat haver pres aquesta decisió, dos aspectes van destacar per la seva aparició força reiterada: la introducció de l'ús del llibre de text com a suport o guia per al desenvolupament del model didàctic i les iniciatives d'organitzar algunes activitats de caire extraordinari, com ara concerts o treballs monogràfics, que reforçaven i eixamplaven l'àmbit d'actuació de l'especialista més enllà del treball a les aules .

L'ús del llibre de text es citava reiteradament, si bé no tothom havia optat per introduir-lo.

... no pots adaptar-te tu al llibre sinó que has de trobar la manera que els llibres s'adaptin a tu.. Va molt bé tenir molts llibres de moltes editorials, per tenir molts recursos [...] la nostra opció per 3r, 4t, 5è i 6è és no agafar llibre i funcionar amb fotocòpies o amb el que sigui... (E3: 3)

A Cicle mitjà i superior els he fet un dossier, perquè considero que no és bo que estiguin tot el dia amb fitxes *suelte* s i material desendreçat (E10: 3)

La funció del llibre es valorava, sobretot, com un suport, com una guia que ajudava a seguir la línia metodològica triada:

... aquest any he introduït un llibre, però és un suport visual[...] no és un llibre per seguir, d'anar fent la pàgina tal..., és un suport. Pots fer allò, pot fer més, no et cenyeix. (E2: 3)

[el llibre] no guia molt les activitats com les pots muntar, però t'ajuda molt a portar a la pràctica aquest sistema (E7: 2)

En ocasions, la introducció del llibre havia representat una alternativa al col·lapse que representava haver de preparar materials per a tants cursos diferents. Semblava que la convicció anava en el sentit que era millor preparar els propis materials, però utilitzar un llibre comportava, sense cap dubte, alleugerir la feina de l'especialista:

No he pogut més i he fet *el llibre*. [...] I estava molt cansada de fer fitxes, portava 9 nivells diferents. [...] més que res perquè et dona la facilitat que ja ho tens organitzat, no t'ho has d'organitzar tot. (E6: 2)

... tenen llibre de text -ho vaig introduir l'any passat, ho vaig provar perquè em feia un fat de fer fitxes i preparar materials!- i no estic massa acostumada a treballar amb llibre i em costa molt. [...] Ho estic provant i l'any que ve sospesaré si continuo o no. M'ha deslliurat de molta feina i m'ha ajudat a organitzar, i als nens els agrada, (E10: 3)

Un apartat específic d'algunes programacions es referia a les activitats complementàries com ara els concerts, de vegades organitzats a l'escola, o l'organització d'altres temes monogràfics. Sovint, aquestes complicaven encara més la manca de temps, però se'n feia una valoració positiva.

... [a la programació de l'àrea] sempre hi incloc una sortida anual i al voltant d'aquesta sortida la programació em canvia una mica: si anem a veure la banda, preparo tot el material...[...] I també apunto els de 5è a la Cantata de l'Ajuntament. [...] I com a activitats extres, també fem

ballades aquí a l'escola -les que preparem amb l'Ajuntament-, i els concerts de Nadal, que et prenen molt temps també... Les programacions et queden molt enjera, però què has de fer ? (E10: 6)

I també tenim un concert de Nadal que se'ns endu molt de temps des del novembre. (E7: 2)

El que m'ajuda molt, molt, són els treballs que impliquen tota l'escola, que bàsicament són treballs d'audició però que després deriven per a cadascú al nivell del que està fent. Per exemple, treballar un instrument per Sta. Cecília. (E9: 3)

Hi havia, però, veus més crítiques que, si bé no qüestionaven el valor educatiu de la preparació d'un concert, lamentaven l'esforç horari que calia dedicar-hi en detriment d'altres activitats considerades més bàsiques:

És molt motivador, se senten protagonistes, que estiguin fent música, que tothom els estigui mirant i que siguin ells els artistes, és molt bo, ho sé i no ho canviaria. Però preparar tot el concert per cantar només dues cançons [...] això implica que no puguis treballar tant els altres blocs. (E1: 5)

## 8.2.4 Resultats

- Els factors que influeixen en el desenvolupament del model didàctic i que impliquen la introducció de modificacions en el mateix (tal com ja s'avançava en el capítol anterior), estan fonamentalment relacionats amb qüestions de disponibilitat d'espai i de temps, així com per la possibilitat de compartir i contrastar idees i opinions amb altres mestres de música.
- Si bé es desprèn que la integració en els claustres és satisfactòria, es detecta una baixa implicació dels mestres tutors en el seguiment de les classes de música. Aquesta situació motiva també un cert aïllament de l'especialista i genera algunes dificultats en el seguiment del procés d'aprenentatge dels alumnes, així com en el desenvolupament de l'àrea més en general.
- La utilització de llibres de text es perfila, per a la meitat dels mestres, com un instrument que reforça el desenvolupament del model didàctic i facilita la tasca de programació. Caldria revisar, però, que aquesta utilització no es faci en detriment de la indispensable adequació de les programacions a la diversitat de contextos i situacions d'aula.
- La intervenció de l'especialista a l'Etapa Infantil és un fet molt freqüent i millora l'eficàcia educativa del model a l'etapa següent. Per aquest motiu, caldrà vetllar especialment la formació en la didàctica per a aquesta etapa: el reforçament de la dedicació a aquesta matèria i l'obligatorietat de cursar l'assignatura (actualment és una optativa d'especialitat) haurien de ser aspectes a tenir en compte en la revisió del currículum de la formació del Mestre Especialista de Música.

### 83 A l'entorn de la formació inicial

En funció de les respostes obtingudes, les opinions sobre la formació inicial es van agrupar a l'entorn de quatre apartats. En primer lloc, es van recollir comentaris de caire general sobre el grau de satisfacció per la formació rebuda. El segon nivell de categorització de les respostes es va orientar a la sistematització de les opinions respecte dels punts forts i punts febles de la mateixa. Si bé aquests tres punts ja donaven un nivell d'informació altament interessant i responien a les expectatives prèvies, el buidat de les entrevistes va aportar altres informacions que es van considerar igualment remarcables: destacaven, en particular, diverses consideracions que valoraven aspectes relatius a les condicions en que es va fer la formació, com ara el nivell musical o el contacte previ amb el món educatiu. Hi havia també aportacions gens menyspreables respecte d'altres qüestions de la formació en el vessant no musical i alguns suggeriments amb relació a aspectes metodològics d'algunes matèries.

Com en els capítols anteriors, el quadre següent sistematitza les principals categories sorgides de l'anàlisi així com la identificació de les entrevistes on s'aportaven opinions de cada temàtica.

QUADRE 8-3 Categories d'anàlisi respecte de la formació inicial i la seva freqüència d'aparició

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<b>Valoració sobre la formació</b>	•	•			•		•		•	•
<b>Punts forts</b>										
les pràctiques de 3r	•	•	•		•	•		•	•	
les simulacions de classes	•		•					•		
l'elaboració de programacions	•		•							
tenir recursos per a la pràctica docent							•	•	•	
l'orientació de la formació musical			•		•	•		•		•
la coherència en l'equip de professors				•			•	•		•

<b>Punts febles</b>										
poc coneixement altres metod.				•		•		•		
ed. corporal (moviment, dansa)	•		•					•		•
tècniques d'avaluació		•						•		
poca atenció al tractament de la diversitat						•				
<b>Condicions de la formació</b>										
El treball previ condicionava l'aprofitament dels estudis	•	•		•	•				•	•
Les assignatures de lleng. mus. eren o no necessàries si s'eren a nivell suficient	•		•	•	•	•		•		•

La manifestació que la formació rebuda havia estat positiva i, en un alt percentatge, adequada a l'exercici de la docència podia considerar-se unànime. En tres entrevistes es trobaven afirmacions contundents en aquest sentit:

... he estat tant a gust a l'Autònoma i n'he après tant, ... (E10: 2)

... estic contenta, perquè crec que realment vaig aprendre en aquesta carrera. (E2: 6)

Estic contenta, en general, la gent que ha estudiat aquí surt amb ganes de fer música i de fer-la bé. (E5: 4)

En altres casos, si bé no s'expressava tan directament l'aprovació, podia deduir-se que aquesta era afirmativa a través de les opinions sobre alguns aspectes de caire general que es valoraven positivament. El més destacable feia referència a la percepció de la coherència que es transmetia des de l'equip de professors de música, tal com queda recollit en els dos comentaris següents:

... es veu molt clar que tots treballem en una mateixa línia, i això no passa a tot arreu, perquè sou molts mestres però, cadascú amb la seva personalitat, es veu que teniu un model molt clar i unes pautes a fer molt similars. I això s'agraeix perquè, com a alumna, és molt bo de veure una coherència i una miqueta d'homogeneïtat en la manera de fer. (E10: 1)

Veus que hi ha una manera de fer, suits d'una classe i entres en una altra -estic parlant de les que tenen a veure amb la música-, i no és el mateix però hi ha un esperit, una manera de fer, que és coherent en tot el professorat. (E7: 4)

Malgrat tot, un dels entrevistats dubtava que l'equip, en general, tingués un coneixement prou directe de la realitat educativa, i deixava entreveure una valoració poc positiva que detectava un cert allunyament de la situació actual a les aules:

... els profes que esteu aquí no sé si esteu a escoles.. i que els nens canvien (E5: 5)



### 83.1 Punts forts

Els punts considerats més positius de la formació rebuda tenien una indiscutible relació amb el seu vessant més pràctic, tant el que s'havia trobat a partir de les estades de pràctiques en centres educatius, com en la realització de simulacions de classes amb els propis companys.

En set de les deu entrevistes realitzades, es valorava que les pràctiques de 3r curs (*Practicum III i IV* en el Pla d'estudis) havien estat un referent importantíssim en la formació inicial, per la possibilitat d'exercitar els coneixements adquirits en un medi escolar real, i també per l'observació de models: “fer” i “veure fer”.

Les pràctiques III i IV, les que es fan l'últim any, ho veig molt bé, em van anar molt bé. (E9: 5)

... el que realment fa aterrar, el que et fa saber com funciona, és anar a fer pràctiques, veure'n d'altres i al final fer-ho tu. El model de 3r és importantíssim (E3: 3)

A la pregunta que dius: “Què és el que valores més positivament?”, per a mi, les pràctiques. Haver-te de preparar sessions, i experimentar com t'ha anat i comentar després per què no t'ha anat bé, i què podies fer... (E1: 4)

També es valorava el que havia aportat la simulació de sessions de classe amb els companys, i malgrat les lògiques limitacions d'aquesta estratègia didàctica, se'n guardava un record altament positiu:

Una de les coses que recordo que va estar molt bé a Didàctica de la música II va ser que vam fer unes classes davant dels altres (E3: 3)

... sentir-te tu com a alumne i després com a profe i al revés, et poses més dintre, és com més real. I és diferent que t'expliquin una cosa, que tu la puguis demostrar i experimentar i que vegis l'error que hi ha [...] o sigui, que tu experimentis i que vegis: “Doncs no m'ha anat bé...” (E1: 4)

... és una manera de veure models i és la manera més semblant [...] encara que amb adults: encara que la resposta no és la mateixa que si et trobes amb un grup classe, veus com s'hauria d'explicar. (E8: 5)

En un altre àmbit, l'experiència d'haver d'elaborar programacions durant la formació inicial es valorava positivament pel fet de trobar-se, posteriorment, en la necessitat d'haver-ne de preparar per als centres on es treballava:

... molt positiu va ser fer la programació de tota una escola fictícia. Mentre ho estàs fent ho trobes massa, però penso que està bé perquè et dona una mica més de visió general i després, quan et trobes a l'escola i has de programar dius: “M'espanto, però ja sé una mica per on va”. (E3: 4)

Em miro molt les programacions que vam fer, m'han servit molt; [...] aquelles graelles que vam fer entre nosaltres, allò és genial. (E1: 4)

La importància atorgada als models arribava a ser un dels *leit motivs* que apareixien tant en la valoració d'aspectes positius com en els suggeriments de millora. En aquest apartat s'hi indoïen tant els models observats durant les estades de pràctiques -lamentant a vegades que només se n'hagués vist un-, com els proporcionats pels mateixos professors universitaris.

Jo vaig aprendre molt de la mestra [de pràctiques] amb la que vaig estar, però potser tenir més models m'hauria anat més bé. (E8: 3)

El que valoro més positivament són els models, com els mestres fèieu la classe. (E9: 5)

... [a l'Autònoma] he vist molt bons models i n'he après molt. (E10: 2)

Per a un mestre, els aprenentatges s'havien produït gairebé inconscientment, per la mera impregnació dels models que rebia:

... crec que és - com els passa als nens- la part sensorial que reps, el que veus. Més que fer treballs o analitzar molt les coses, és com si t'ho haguessin traspassat, no sé si hi ha la paraula "osmosi" o una cosa així, que ho tens. (E7: 4)

S'apreciava com a punt positiu el fet de tenir recursos i seguretat a l'hora de fer les primeres classes de música:

No vaig sortir i pensar: "Ara què faig?"; vaig sortir i tenia molts recursos (E8: 5)

Els recursos: que no hi ha cap moment que diguis: "Com ho faia això?" o "Què faig ara?" [...] la seguretat en els propis coneixements, que et donen més desimboltura, més recursos, més diversitat i més atractiu... molta seguretat a l'hora de posar-te davant.. (E7: 4)

Un altre dels punts forts que es destacaven de la formació rebuda era el tractament que es donava a les assignatures relacionades amb el llenguatge musical, considerat una eina indispensable per a un mestre de música; se'n destacava, sobretot, el contrast amb la formació rebuda anteriorment en centres especialitzats:

Havia fet solfeig, 2n d'harmonia... i no tenia res a veure amb el que jo sabia.[...] La part auditiva no la tenia gens treballada, nul·la, no ho havia fet mai. (E6: 6)

Sí, havia fet un ensenyament tradicionalíssim: tot l'enfoc de l'harmonia, del llenguatge musical, era d'una altra manera. Abans, l'afinació anava d'una altra manera [...] (E8: 5)

... el que m'agrada molt és que es continua treballant la formació de l'alumne. Les assignatures de llenguatge musical, per a tu, són vitals. [...] Jo he après més música i més harmonia i més de tot en aquests anys i amb els cursets que he fet que no el que vaig aprendre al conservatori. (E10: 4)

## 832 Punts febles

Els punts febles de la formació es concretaven fonamentalment en dos àmbits diferents: d'una banda, es manifestaven mancances en segons quines temàtiques i, de l'altra, es feien objeccions a qüestions d'organització de la titulació.

Les mancances que es feien més evidents i que apareixen citades en un nombre més elevat d'entrevistes, es referien a la minsa formació rebuda en les metodologies que es podrien anomenar "clàssiques" de l'ensenyament musical, a la preparació en relació a la pràctica del moviment i en el coneixement de tècniques d'avaluació.

La primera d'aquestes qüestions -conèixer altres metodologies- que apareixia en tres entrevistes, ja s'havia detectat, per mitjà dels qüestionaris, com un tipus d'activitat de formació permanent a la qual havia assistit un nombre considerable d'especialistes. Es valorava que hi havia hagut informació i que potser no calia aprofundir en totes les metodologies, però hi havia manifestacions en el sentit que hauria calgut més informació.

Em trobo limitada en aspectes de tipus de mètodes [...] tens la base: un el coneixes i no crec que es tracti de coneixe'ls tots a la perfecció. I a partir d'aquí obrir unes finestres. Però potser aquestes finestres haurien d'haver estat més grans, com més treballades, posar-ho com més a la pràctica, en comptes de només informar. (E6: 5)

En quatre entrevistes es trobaven referències al fet que hi havia hagut poca formació en educació corporal, especialment en el vessant didàctic i també, en certa forma, en temes d'expressió corporal.

... hi havia una assignatura de Dansa, però no hi havia una Didàctica de la dansa... [...] recordo que ens vam quedar una mica com dient: "[...] no sabem massa com ensenyar una dansa, ens falta una mica la didàctica..." (E3: 2)

... el treball corporal potser queda una mica minso, potser perquè tampoc aquesta mateixa línia, aquesta pedagogia, no incideix tant en el treball corporal, (E10: 4)

També hi havia persones que consideraven no haver rebut suficient bagatge per afrontar l'avaluació de l'àrea. Si bé l'expressió d'aquesta mancança només es trobava en dues entrevistes, la preocupació per aquesta temàtica havia aparegut també en l'apartat d'aplicació pràctica i en el de formació permanent.

... no he rebut prou informació sobre com avaluar..en general. Jo crec que vaig una mica perduda a l'hora d'avaluar (E2: 4)

... quan vaig anar a parar a l'avaluació, estava molt *apurada*, amoïnada amb aquest tema. Penso que a la Facultat no ho vaig trobar -potser és que tampoc no ho buscava... i no ho tinc resolt, ni molt menys, (E9: 5)

Hi havia, encara, un llarg llistat de temes que es considerava que calia haver treballat o aprofundit més durant la formació inicial i que eren citats només en una ocasió: direcció, informàtica, flauta, improvisació, treball sensorial, audició... Per la seva transcendència, un aspecte, l'atenció a la diversitat, mereixia una major atenció, malgrat que només apareixia en una de les entrevistes:

El tema de l'atenció a la diversitat a l'aula de música hauria de tractar-se directament en alguna assignatura de Didàctica de la Música, i no només a l'assignatura específica de Psicologia i Pedagogia. (E6: 8)

La mateixa persona considerava, en un sentit similar, que li hauria calgut saber que, en determinades circumstàncies, l'aplicació del model didàctic podia fer-se molt difícil, si no impossible:

Peixò avisar que tot això a vegades no funciona, que pots trobar escoles amb unes característiques, o que ells mateixos es puguin plantejar diferents escoles. Peixò no és allò tan maco de "A l' començament aquestes notes, fem aquelles cançons.." No. Avisar que la cosa pot no anar bé, depèn on entreu (E6: 7)

Només en relació a la Didàctica de la Música a Infantil, curiosament, sorgien opinions divergents respecte de l'adequació o no de la formació rebuda:

El que vaig trobar a faltar és més formació d'Infantil. (E5: 6)

La música a l'Etapa Infantil, *chapeau*... [...] n'estic molt contenta peixò el primer any només em van donar Infantil i no vaig anar gens perduda. (E2: 4)

### 833 Condicions de la formació

La valoració, com hem vist positiva, de la formació musical rebuda en el marc de la titulació, constituïa alhora un punt de discrepància pel que fa al nivell que s'exigia. Si bé no es discutia la necessitat de tenir una base sòlida, es qüestionava algun requeriment concret de la formació en llenguatge musical i harmonia i es dubtava si aquesta exigència no podia arribar a excloure persones que, amb uns nivells més baixos, potser també haurien pogut arribar a ser bons mestres de música.

... has de tenir un coneixement musical, potser no un 5è de solfeig, un 2n, 3r. Peixò, de vegades, hi ha gent que li és un impediment, que sap una miqueta de música, que podrien arribar a ser grans professors de música -peixò per ser mestre o ho potes o ...; peixò la via del llenguatge musical els és un impediment... peixò s'ha de tenir. (E6: 6)

Quant a aspectes que sorgien de les entrevistes i aportaven nous elements per a la reflexió, dos destacaven per la seva reiterada aparició en un nombre força elevat de casos: la importància

d'haver realitzat els estudis coneixent o no el món educatiu i les diferències en el nivell musical de l'alumnat.

Conèixer directament la realitat de les aules semblava un fet que havia condicionat el major o menor grau d'aprofitament dels anys de formació. Cinc mestres opinaven respecte d'aquesta qüestió; dos perquè el coneixien i valoraven com això els havia beneficiat en els cursos de didàctica, i la resta perquè consideraven que la seva percepció durant la carrera hauria canviat substancialment si haguessin tingut aquest contacte previ.

... suposo que el fet que jo ja treballava amb nens em feia veure tot allò molt pràctic i que connectava molt amb allò que explicàveu, li veia de seguida l'aplicació que jo hi podia fer. (E10: 2)

... jo penso que si hagués fet la carrera al mateix temps que estàs treballant, canvia tantíssim... (E1: 4)

... si jo tomés a fer la carrera, a mi em serviria més la carrera. Perquè dic: ara entendria perfectament tot el que m'està dient [...] si jo treballo primer i després faig aquesta carrera, concretament la Didàctica de la música, a mi em serveix molt la carrera. (E2: 5)

En relació amb el tema del grau de domini del llenguatge musical que es demanava en les assignatures especialitzades, s'acceptava que calia tenir, evidentment, coneixements suficients de llenguatge musical. Tanmateix, es valorava com a problemàtic el fet que les persones que ja tenien aquest nivell haguessin de cursar obligatòriament aquestes matèries, si bé hi havia un reconeixement (com ja ha estat explicat en una cita anterior) que sempre s'aprenien coses.

... no trobava gaire sentit al fet de demanar l'assistència... hi ha assignatures que no són de didàctica, sinó de formació musical -Llenguatge musical I i II- i demanar l'assistència a persones que poden superar la prova que demaneu, és una mica absurd.[...] Tot i que aquestes classes no negaré que serveixen per dir: "Estàs rebent unes classes molt diferents de les mai has rebut, perquè sempre has tingut pel conservatori, i quan feia el solfeig aquí era molt més engrescador que el del conservatori. (E4: 3)

... encara que sigui una part que els alumnes ja hem de saber, està bé perquè ho treballes diferent de quan vas a solfeig. (E5: 5)

Per a alguns, ben clarament, la balança es decantava cap a restringir aquestes matèries a favor d'augmentar la formació en didàctica:

La part de formació per a nosaltres ja m'agradava, però segurament si ho hagués de tomar a fer, em preocuparia més de tenir més clara la didàctica que no pas la part de formació per a nosaltres. (E5: 5)

... el que és formació del nivell musical, tot i que sempre s'aprèn, escoltant i veient, i no està malament, m'ha estat molt més útil el que ha estat el model didàctic, l'aplicació de tot aquest coneixement que no pas el nivell de formació personal. (E1: 5)

El punt més negatiu al voltant d'aquesta qüestió apareixia en el moment que es valorava el fet que, a les aules, la situació més habitual era la de trobar persones amb nivells molt diferents de música.

... és un problema: els nivells que podem cadascú de música, eren molt dispersos: un podia tenir molts cursos fets de piano, d'harmonia i una altra persona no havia fet ni un 2n de solfeig. [...] Ja no dic amb més nivell o amb menys, sinó el mateix nivell, llavors pots avançar molt més ràpid... (E1: 4)

... és la discussió de sempre, que se suposa que la gent sap llenguatge musical i que si es troba una cançó davant, mirarà la partitura i la desxifrarà. (E5: 5)

La necessitat que es realitzessin proves específiques d'accés apareixia, en una entrevista, com una solució:

No sé si ara ho feu, de fer unes proves d'accés, perquè jo penso que és important... (E1: 5)

La valoració de la formació inicial en les altres àrees, fora de l'àmbit de la música, no havia estat considerada en cap moment com un objectiu de la recerca. Per això, malgrat que alguns entrevistats feien referències molt explícites a altres assignatures, no es va fomentar que s'aportessin opinions. En conseqüència, es va optar per no analitzar aquestes opinions, si bé no es van suprimir de la transcripció completa de les entrevistes.

## 834 Resultats

- En general, es fa una valoració positiva de la formació rebuda<sup>49</sup>.
- Els trets que es destaquen com a més positius fan referència al vessant més pràctic de la formació didàctica, especialment en relació a la possibilitat d'observació de models i l'adquisició de suficients recursos vàlids i aplicables a la pràctica docent.
- Es valora, també positivament, l'enfocament metodològic donat a la formació musical personal, si bé hi ha discrepàncies amb relació als nivells mínims exigits i a l'obligatorietat de seguir aquesta formació sigui quin sigui el nivell musical inicial.
- Es valora la influència d'haver tingut o no un contacte previ amb el món educatiu com a factor de millora en l'aprofitament dels estudis de formació inicial.
- Es manifesten mancances en alguns àmbits concrets de la formació en relació a diverses temàtiques. Les més citades són el coneixement d'altres metodologies per a l'educació musical i l'educació rítmico-motriu; també es considera insuficient el desenvolupament de criteris i

---

<sup>49</sup> Aquesta opinió es correspon amb els resultats obtinguts en l'avaluació externa de la Titulació, duta a terme entre els mesos de maig i desembre del 1999 (Facultat de Ciències de l'Educació, 2000).

tècniques per a l'avaluació de l'àrea; encara que amb menys incidència, s'apunta que caldria reforçar també la formació en didàctica per a l'Etapa Infantil<sup>50</sup>.

## 8.4 A l'entorn de la formació permanent

Les respostes sobre la formació permanent van tenir dues orientacions: d'una banda, s'explicitaven alguns dels cursos o curssets als quals s'havia assistit i, per altra, es detectaven interessos o necessitats, sovint sorgides en valorar la formació inicial rebuda.

L'anàlisi es va organitzar en quatre grans categories, tal com es mostra en el quadre següent:

QUADRE 8-4 Categories d'anàlisi respecte de la formació permanent i la seva freqüència d'aparició

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<b>Havien participat en activitats de form perm.</b>	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>En valoraven, explícitament, la necessitat</b>				•		•			•	•
<b>Les temàtiques triades o que es triarien es referien a:</b>										
moviment i/o dansa	•		•	•	•					•
informàtica				•		•		•	•	•
recursos per a Infantil		•			•	•				•
metodologies				•	•	•		•		
avaluació de l'àrea	•	•							•	•
formació musical personal		•							•	•
altres	•	•		•		•				•
<b>L'intercanvi entre iguals, l'aportació més important</b>	•			•		•	•	•	•	

### 8.4.1 Necessitat de la formació permanent

Tots els mestres entrevistats havien assistit, en major o menor grau, a activitats de formació permanent. Es detectava un sentiment molt positiu envers aquesta temàtica i gairebé podria

<sup>50</sup> Aquesta afirmació es pot desprendre de la darrera conclusió del capítol anterior (8.2.4) i de l'observació que aquesta és una opció de formació permanent triada amb força freqüència (v. capítol següent).

afirmar-se que existia una “ cultura” de la formació permanent entre aquest grup de mestres. Es valorava sempre positivament el fet d'haver assistit a cursos, grups de treball, seminaris... i hi havia projectes de futur per eixamplar encara més els àmbits de la formació. En general, doncs, la participació en activitats de formació permanent es feia d'una manera molt natural des dels primers anys d'exercici docent, i en cap cas s'entreveia que no se'n sentís la necessitat pel fet de ser molt recents, encara, els estudis de formació inicial.

Alguns mestres explicitaven de forma concloent la importància que li atorgaven:

... la formació permanent és brutal... [...] la consciència de renovar-se (E4: 1)

... és fantàstic, fer curssets és el millor que hi ha. (E6: 4)

Jo recomanaria -i ho dic a les alumnes de pràctiques- que s'apunten a cursos de formació de professorat, perquè hi ha molta oferta [...] és fantàstic. (E10: 5)

Hi havia consciència que la formació inicial no era suficient i es feia necessària la formació permanent:

... respecte a la formació rebuda, aquesta formació és una formació bàsica, inicial, que no es pot pretendre que sigui suficient: aquesta pretensió no la poden tenir ni els fomadois ni els alumnes.. (E9: 6)

S'expressaven diverses motivacions per haver assistit a activitats de formació permanent i tant es valorava el fet de “ refrescar idees” com el de descobrir “ coses noves” .

No està mai de menys [de més?] tomar a repetir el que ja saps, i saber coses noves (E4: 1)

Penso que la formació permanent és això justament: anar remenant el que tens, el que sents, el que fas... i anar-t'ho replantejant. Veus altres maneres de fer i només per això ja és molt enriquidor. (E9: 5)

En general, però, no es considerava que la formació permanent aportés grans canvis en la manera d'enfocar l'educació musical.

... refrescar idees i trobar coses que a tu se t'havien passat; però tampoc coses gaire noves, ni gaire espectaculars. (E6: 8)

... [transformacions aportades des dels curssets] a la manera de fer didàctica no, però a afegir sí. (E1: 7)

## 842 Àmbits de formació i intercanvi

Les temàtiques que es citaven en les entrevistes, cursades o en projecte, variaven molt d'un mestre a un altre. Les més citades feien referència a:



la formació en l' àmbit de l' expressió corporal (moviment i dansa) (5)

la pràctica de l' informàtica (5)

la necessitat de conèixer altres metodologies (4)

els recursos didàctics per a l' etapa Infantil (4)

l' avaluació de l' àrea (4)

La resta de temàtiques no es podia considerar suficientment significativa, donat que cada tema apareixia, només, en un o dos casos: programació, recursos tecnològics (audiovisuals), aprenentatge d'instruments i la seva didàctica, improvisació i creació (amb la veu, amb un instrument) i temes de formació musical personal (direcció coral, anàlisi, harmonia, composició, acompanyament de cançons, cant).

De l' anàlisi detallada de les temàtiques més triades en la formació permanent, se'n deduiria que aquestes es desprenien, indistintament, de les mancances detectades en la formació inicial (repertori de cançons, recursos per a Infantil, per exemple) com per les necessitats sorgides de la pràctica docent (com ara l' avaluació o l' aprenentatge d' un instrument). Aquests resultats eren coincidents amb els obtinguts a partir dels qüestionaris i confirmaven la tendència a triar activitats relacionades amb l' àrea de música.

En general, els mestres valoraven que existia oferta suficient d' activitats de formació permanent i només en casos esporàdics es manifestaven algunes limitacions per poder assistir-hi: cost econòmic, dificultats d' horari o d' altres, per exemple que fora de l' àmbit de Barcelona s' estava més desatès i hi havia menys varietat de propostes.

... cursos de 45 hores i et costen diners, perquè també són molt cars... Aprofites de fer curssets a l'estiu.. (E1: 6)

... el que he vist a S., sobre metodologies, és com bastant bàsic, cada any sempre les mateixes... [...] anar a fora és difícil per horaris (E6: 8)

... les comarques estan *superempobrides* (E4: 5)

Més enllà, però, de les temàtiques treballades o de les motivacions que els havia induït a participar en activitats de formació, allò que els mestres manifestaven amb més entusiasme eren les possibilitats que se'ls havien obert d' intercanviar experiències i aprendre d' altres especialistes.

... compartir experiències amb altra gent, saber com se'n surt: carrega les piles saber de gent que se'n surt, saber com ho fa [...] (E4: 1)

... sobretot el dia que dèiem "Avui no fem feina" i compartíem què fa cadascú. Ho fèiem com aquí: ensenyaves la cançó a les companyes del cursset, feies una classe, en comptes de amb nens, amb les teves companyes. Molt bé. Els seminaris són una manera molt bona (E6: 8)

... el grup de treball ha anat molt bé [...] aprenc d'aquests, i els altres van aprenent de nosaltres. Però sempre hi ha algú que fa una aportació -per exemple, ara que estem seleccionant els

fragments d'audició- potser n'hi ha algun que no has fet servir mai i ens expliquem com el fem servir a la classe, a vegades sembla que perdem el temps, però a vegades en una sessió d'explicar com ho fas i veure com funcionen altres escoles, o com tenen l'aula... tot això va bé. (E8: 3)

A vegades, semblava que l'interès per la temàtica quedés en un segon terme, i l'objectiu fonamental es convertia en la trobada entre iguals:

Cusets del que sigui, tant si són de música, com si són d'informàtica, com si són d'audiovisuals, perquè sempre trobes algú que et dona idees per introduir coses noves. (E6: 5)

... més que formació permanent, intercanvi per veure què funciona, què no funciona,... (E7: 5)

Alguns cursos van representar, justament, plataformes per iniciar trobades d'intercanvi entre diferents especialistes d'una mateixa zona:

Després dels cursos de formació permanent de l'any passat, els mestres especialistes de la zona vam demanar justament això: que ens volíem trobar entre nosaltres i vam fer intercanvis d'experiències. [...] Penso que ens convenia i que ens convindria més, fins i tot... (E9: 6)

Apareixien suggeriments molt concrets sobre com es podrien organitzar activitats que fomentessin l'intercanvi d'experiències i el contrast de maneres de treballar diferents:

... el que m'encantaria ara és anar -no a fer pràctiques-, anar d'oïent. Anar a una classe, i mirar com es fa la classe [...] o comentar uns vídeos [...] és que n'aprens, no perquè ho faci ni bé ni malament, sinó perquè tu contrastes i a l'hora d'estar treballant veus coses que les fas d'una altra manera i en canvi, quan fas pràctiques, tampoc pots contrastar gaire, perquè tu no ho pots pair, no ho estàs vivint. (E1: 6)

Faltarien unes pràctiques -ara que ja he treballat- de veure gent que li funciona, sobretot amb els grans [...] Seria trobar algú al qui li funcioni i s'adigui més amb el teu caràcter, per poder contrastar, i veure pràctiques i veure alguna sessió. (E7: 5)

Quedava clar, però, que no era fàcil organitzar les trobades i, d'altra banda algú valorava que es feia difícil organitzar-se fora de l'àmbit d'alguna institució,

... per fer grups de treball o trobades d'aquestes més periòdiques, no sé on trobar-los. Ja m'agradaria de poder quedar 4 o 5 persones -ja no dic cada setmana- però sí un cop al mes, i treballar sobre un aspecte i fer treballs, però no saps tampoc de ningú que vulgui fer-ne i el que fas són cusets [...] desconnectes una mica -sempre veus algú- però potser falta això, qui diu: "Va, un dia ens trobem..." Jo sé que costa. [...] És diferent el grau en que et compromets quan és una cosa dirigida... (E1: 6)

## 843 Resultats

- L'assistència a activitats de formació permanent s'inicia gairebé d'immediat un cop acabats els estudis de la diplomatura: en alguns casos, es busca en aquesta formació la resolució de

problemàtiques generades per la pràctica; en d'altres, s'assisteix a cursos perquè existeix curiositat i interès per conèixer altres alternatives docents.

- Si bé es valoren positivament els aprenentatges que es desprenen de les activitats de formació permanent, no sembla que aquests modifiquin substancialment les directrius del model didàctic treballat durant la formació inicial.
- En la tria d'activitats es prioritza l'àmbit de la didàctica de la música, mentre que no es seleccionen gairebé mai activitats de formació permanent relacionades amb l'exercici professional en general.
- La formació permanent que es veu més necessària està més relacionada amb la necessitat de trobar espais per a la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, amb la possibilitat de contrastar idees i recursos amb altres especialistes, més que no pas en l'adquisició de noves tècniques o nous plantejaments per a l'ensenyament de la música. Es detecta la manca de fòrums que permetin aquests intercanvis i debats, motiu que provoca que, a vegades, s'aprofitin per a aquesta finalitat els moments de trobada amb iguals en cursos de formació inicialment plantejats amb altres objectius.

## **85 Síntesi dels resultats i conclusions del capítol**

Els resultats obtinguts a partir de les deu entrevistes realitzades van mostrar unes opinions positives respecte de l'enfocament donat a la formació inicial com a mestres especialistes. Els aspectes que confirmen aquesta apreciació poden sintetitzar-se fonamentalment en dos aspectes:

- la manifestació d'un alt grau d'identificació amb les directrius pedagògiques traçades en el model didàctic, que ha estat assumit amb poques objeccions per part dels mestres entrevistats
- el nivell de satisfacció generalitzada quant a l'orientació de la formació rebuda, tant pel que fa al vessant didàctic com al vessant musical que va facilitar el desenvolupament de la seva tasca docent en els inicis

No obstant això, es van detectar alguns punts a l'entorn dels quals es plantejaven dubtes o interrogants respecte de l'orientació del model, així com algunes mancances en la formació rebuda. Si bé no hi havia unanimitat entre les diferents respostes, d'entre els punts més significatius on es manifestaven algunes discrepàncies es destacava l'orientació donada al repertori, el poc coneixement d'altres metodologies per a l'ensenyament de la música, la manca de

recursos per a l'avaluació i per a l'atenció a la diversitat i la necessitat d'una formació més aprofundida en relació a l'Etapa Infantil.

En un altre nivell, les respostes dels mestres aportaven també informació sobre les condicions en què es realitzava la docència en l'àrea de música: no semblava que les condicions de què es disposava a les escoles fossin les més idònies, ni amb relació al temps de dedicació ni en les condicions d'espai. La manca de temps es va perfilar com el problema més greu de cara al desenvolupament del plantejament didàctic, si bé no semblava que conduís, en els casos dels mestres que més el patien, ni a reformulacions del model ni a la supressió de cap dels blocs de continguts considerats essencials.

També amb relació a les condicions de treball apareixia la constatació que la tasca de l'especialista es duïa a terme sense possibilitats d'enriquir la pràctica professional mitjançant l'intercanvi i el diàleg amb altres mestres en el propi centre: en general, no es trobaven interlocutors vàlids per compartir idees, recursos, promoure noves experiències referits a l'àrea de música, tot i que la integració als claustres era bona. D'altra banda, es verbalitzava molt clarament la necessitat d'intercanvi amb altres docents de l'àrea.

Les conclusions respecte de les condicions en què es desenvolupava el treball a les escoles van ser tingudes en compte a l'hora de seleccionar un grup reduït de mestres als quals es va proposar de participar en la darrera fase del treball de recollida de dades.

Així mateix, en finalitzar l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant les observacions de sessions en medis escolars diversos, es contrastarien els resultats amb les opinions recollides a partir de les entrevistes.