



Universitat
Oberta
de Catalunya

La competència professional del professorat de Llenguatge musical

**Els elements que incideixen en el disseny
dels plans de formació continuada
de les escoles de música**

**Àmbit temàtic: Desenvolupament professional docent
Presentat per: Elisabet Pujol Mayans
Professora: Sandra Gallardo Ramírez**

**Màster Universitari de Psicopedagogia
Curs 2022-23**

Agraïments

A les veus
que han obert les seves portes,
que han respost,
que s'han expressat,
que han cantat,
que han abraçat.

*"La bona qualitat en l'educació dels infants i dels joves
defineix la salut i solidesa d'un poble"*

Joaquim Maideu, músic i pedagog vigatà (1938-1996)

Resum

El paradigma educatiu en l'actual societat del coneixement, incorpora la perspectiva competencial com a element central en l'organització educativa (Domínguez-Lloria, 2022). El present estudi centra l'atenció en el professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, i té l'objectiu d'establir els elements que contribueixen a la construcció de la seva competència professional, analitzant la relació de la formació rebuda i de l'experiència a l'aula, amb la constitució de la seva competència. A través d'un mètode quantitatiu empíricoanalític de tipus ex-post-facto descriptiu, s'utilitza un qüestionari *ad hoc* amb 61 preguntes que responen una mostra de 15 docents de Llenguatge musical de l'escola de música més gran de Catalunya. Els resultats canvien l'òptica inicial, que es centrava en la formació acadèmica i en l'experiència, i subratllen la coavaluació i la coordinació i reflexió entre professorat docent, com a estratègies per a millorar de forma efectiva la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música.

Paraules clau: Aprenentatge musical, competència professional docent, pla de formació, escoles de música, Llenguatge musical, coordinació docent.

Abstract

The educational paradigm in the current knowledge society incorporates the competence perspective as a central element in the educational organization (Domínguez-Lloria, 2022). The present study focuses on the Musical language teachers of music schools, and aims to analyze the elements that contribute to the construction of their professional competence, analyzing the relationship between the training received and the experience in the classroom, with the constitution of their competence. Through an ex-post-facto descriptive quantitative empirical-analytical method, an *ad hoc* questionnaire is used with 61 questions answered by a sample of 15 Music Language teachers from the largest music school in Catalonia. The results change the initial perspective, which focused on academic training and experience, and emphasize co-evaluation and coordination and reflection between teachers, as strategies to effectively improve the professional competence of Musical language teachers of music schools.

Keywords: Music learning, teaching professional competence, training plan, music schools, Musical language, teaching coordination.

Taula de contingut

1. INTRODUCCIÓ	7
2. JUSTIFICACIÓ	10
3. MARC NORMATIU	11
4. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL	14
4.1. EL PROFESSORAT DE MÚSICA	14
4.2. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE MÚSICA	14
4.2.1. La formació inicial	14
4.2.2. La formació continuada	15
4.3. LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PROFESSORAT DE MÚSICA	16
4.3.1. Conceptualització	16
4.3.2. Classificació de competències	16
4.4. L'EXPERIÈNCIA A L'AULA	18
4.5. LA CREENÇA D'AUTOEFICÀCIA	19
4.5.1. Conceptualització	19
4.5.2. Antecedents	19
4.5.3. Elements que contribueixen a la creença d'autoeficàcia	20
4.6. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL	21
4.6.1. Justificació del valor que aporta l'estudi a la societat	21
4.7. PERSPECTIVA ÈTICA	22
4.7.1. Mecanismes ètics amb relació a les persones	22
4.7.2. Mecanismes ètics amb relació a la presentació i difusió de la informació	23
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	24
5.1. OBJECTIUS	25
5.2. HIPÒTESIS	26
6. MARC METODOLÒGIC	27
6.1. DISSENY I TIPUS D'INVESTIGACIÓ	27
6.2. PROCEDIMENT	27
6.3. TEMPORALITZACIÓ	27
6.4. CONEXT DE LA INVESTIGACIÓ	27
6.4.1. Característiques del centre educatiu	27

6.4.2. Participants	28
6.5. ESTRATÈGIA DE RECOLLIDA DE DADES	29
6.5.1. Instrument per a la recollida de dades	30
6.5.2. Validació de l'instrument de recollida de dades	32
6.6. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES	32
7. ANÀLISI DE RESULTATS	34
7.1. RESULTATS	34
7.2. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ AMB RELACIÓ A LES VARIABLES	35
7.2.1. Informació demogràfica	35
7.2.2. Experiència professional	35
7.2.3. Formació acadèmica	39
7.2.4. Creença d'autoeficàcia	40
7.2.5. Correlació	47
7.3. DISCUSSIÓ	49
7.3.1. Formació	49
7.3.2. Experiència	50
7.3.3. Competències musicals i pedagògiques	50
8. CONCLUSIONS	52
8.1. CONCLUSIONS AMB RELACIÓ ALS OBJECTIUS DE RECERCA	52
8.2. CONCLUSIONS AMB RELACIÓ A LES HIPÒTESIS	53
8.3. LIMITACIONS DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA	54
8.4. PERSPECTIVA DE FUTUR	55
8.5. CONSIDERACIONS FINALS	55
Referències bibliogràfiques	57
Annex 1	61
Annex 2	62
Annex 3	63
Annex 4	66
Annex 5	67

Índex de figures i taules

Figures

1	Elements que configuren el perfil competencial del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música.	13
2	Titulació inicial del professorat convidat a participar.	29
3	Franges d'edat de la mostra de participants que han respost.	35
4	Experiència docent a escoles de música a la matèria de Llenguatge musical.	36
5	Experiència en situacions complexes amb relació a la docència de Llenguatge musical.	38
6	Accions portades a terme per fomentar la inclusió educativa a l'aula.	38
7	Formació inicial i continuada, musical i pedagògica.	39
8	Temes d'interès per a la formació continuada.	40
9	Eines digitals usades i considerades útils per la classe de Llenguatge musical.	44
10	Competència musical docent i desviació típica de cada apartat.	45
11	Temps de preparació de les classes de Llenguatge musical.	45
12	Materials utilitzats per les classes de Llenguatge musical.	46
13	Freqüència de coordinació entre docents.	47
14	Relació entre la variable formació i la variable creença d'autoeficàcia.	48
15	Relació entre la variable experiència professional i la variable creença d'autoeficàcia.	48
16	Relació entre l'experiència en situacions complexes a l'aula, i creença d'autoeficàcia en habilitats pedagògiques.	49

Taules

1	El pes del vessant pedagògic i musical en la formació inicial del professorat de música als diferents països.	14
2	Dimensions competencials del professorat.	17
3	Competències professionals pel professorat de música.	18
4	Elements que influeixen a la creença d'autoeficàcia del professorat de música.	21
5	Edats de l'alumnat. Cursos de Primària on han impartit docència de Llenguatge musical.	37
6	Autoavaluació i interès per formar-se en cadascuna de les competències.	41
7	Autoavaluació del professorat, sobre la gestió de situacions complexes.	42
8	Autoavaluació del professorat, sobre les seves habilitats pedagògiques.	43
9	Cronograma de la investigació.	61

1. INTRODUCCIÓ

*"En la música, si l'estudies bé, aprens realment el que és el món, el que és la vida
I el que és l'ésser humà. Aprens el fet que cada cosa influeix a l'altra,
que res és completament independent".*

Daniel Barenboim, pianista i director d'orquestra.

La música és un llenguatge universal. Poques disciplines podem trobar que, com ella, aconseguixin tocar l'ànima humana, i expressar les emocions més profundes, comunicar-nos amb persones d'arreu del món sense cap limitació ni frontera. I **com aprenem** aquest llenguatge? L'americà Edwin Gordon (1927-2015) és el primer pedagog de la història que demostra que l'aprenentatge musical comença ja en el moment precís del naixement (Gordon, 2012; Pérez i Pujol, 2015). Els seus predecessors de la segona meitat del segle XX no havien arribat mai a assenyalar aquest inici tan primerenc, essent ell qui és capaç de seqüenciar l'aprenentatge musical des d'edats primerenques i fins al domini, des de la comprensió, de la sintaxi interna de la música.

Qui està preparat per acompanyar l'alumnat en el seu aprenentatge musical? Quin perfil professional té el professorat de música de Catalunya? Els infants es poden aculturar musicalment en el seu entorn familiar depenent del bagatge musical de les persones del seu entorn, a l'escola de règim general depenent de la qualitat dels models vocals dels seus professors i professores de música, i a l'escola de música, si en tenen al seu abast i hi estan inscrits.

El professorat de música de les escoles de Primària **-règim general-** s'han hagut de formar a la universitat, amb el Grau de Mestre de Primària. Herrera *et al.* (2010), assenyalen la gran heterogeneïtat als plans d'estudis que ofereixen les diferents universitats angleses i irlandeses per al futur professorat de música. A Catalunya, la situació és la següent: els currículums del Grau de Mestre de Primària atorguen solament al voltant del 15% dels seus crèdits a matèries musicals per l'estudiantat de la Menció en Educació musical (Universitat de Vic, 2023; Universitat Autònoma de Barcelona, 2023). A més, no es fa una prova de nivell musical a totes les facultats, per accedir a cursar aquesta menció que els habilitarà per exercir la docència de música a les escoles de Primària. Aquest fet comporta massa vegades un **nivell musical deficient** dels i de les mestres de música que exerceixen la docència d'Educació Primària a les escoles catalanes. Hi ha un pes rellevant d'assignatures didàctiques, malgrat que no siguin de música, i dediquen un 17% dels crèdits totals del grau a realitzar pràctiques i, per tant, a construir la seva experiència base (Universitat de Vic, 2023; Universitat Autònoma de Barcelona, 2023).

En el marc del règim general, existeixen estudis com el de Kovalev *et al.* (2016), que demostren com el tipus de formació inicial rebuda per a exercir la docència musical, afecta en l'impacte de la seva motivació per a la professió, així com en el grau de desenvolupament de les competències creatives, cognitives, comunicatives i socials. Es demostra que **la motivació per formar-se de manera continuada**, tant en l'àmbit musical com pedagògic, és un element rellevant en la construcció de la competència musical docent dins del règim general: Infantil, Primària, Secundària. Tanmateix, es demostra també la rellevància de l'experiència pràctica per al desenvolupament de competències. Addicionalment, s'assenyala la **formació continuada en l'àmbit musical i**

pedagògic, com a element clau en l'eficàcia del desenvolupament professional del futur professorat de música. Alhora, es fa palesa la insuficiència de recerca sobre la naturalesa i les especificitats de les capacitats dels futurs professionals de música en l'àmbit psicològic i educatiu.

Carrillo i Vilar (2014) descriuen deu **competències** que haurien de desenvolupar el professorat de música: **transversals, musicals i pedagògiques**, però es fixen en el professorat de música del règim general, i no en el del règim especial.

A Catalunya existeixen més de 240 **escoles de música**, 135 de les quals estan associades a l'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM). Aquestes, es fan seu l'objectiu principal de l'*European Music School Union* (EMU) que consisteix a "aconseguir una escola per a totes les edats, per a totes les músiques i per a totes les necessitats" (Associació Catalana d'Escoles de Música, 2023). Està clar, doncs, que a Catalunya, les escoles de música exerceixen principalment un **rol de substitució** de la formació musical que els infants haurien de rebre en el marc del règim general, a causa del baix nivell que els infants poden adquirir a les escoles de Primària. Aquesta no és la realitat d'altres països, com ara els Estats Units, on el nivell musical dels i les docents de Primària és tan alt, que comporta que no existeixin les escoles de música a l'etapa de l'educació obligatòria. Només hi ha centres d'especialització superior, per aquelles persones que es volen professionalitzar en alguna de les diferents disciplines musicals: interpretació, docència, direcció, composició, musicologia, etc.

Per tant, a Catalunya tenim un model educatiu amb una xarxa important d'escoles de música a qui es demana que aportin un nivell alt d'aprenentatge musical a l'alumnat que hi acudeix. És per això que és necessari que el cos docent d'aquests centres estigui format per persones altament preparades. Però, preparades en què? **Què determina el grau de competència professional del professorat de les escoles de música?** Com ha de ser la seva formació i la seva experiència per considerar que poden exercir la seva tasca de manera òptima?

Estudis com el de Kaleli (2020), assenyalen com la **creença d'autoeficàcia** per a la professió docent dels futurs professors i professores de música del règim general està relacionada, ja des d'abans de començar a exercir, amb l'èxit acadèmic aconseguit durant la formació inicial. És crucial, doncs, analitzar el tipus de formació que cal rebre per tal de sentir-se preparat i preparada pels reptes docents d'avui en dia, en aquest context específic exposat.

En el règim especial educatiu ens trobem, però, que existeix una **literatura molt escassa** d'estudis sobre la temàtica de la preparació professional del professorat, malgrat actualment, segons dades de l'ACEM (Associació Catalana d'Escoles de Música, 2023) trobem a més de **60.000 alumnes**, en els seus programes educatius, només a Catalunya.

La present recerca pretén col·laborar en la descripció del perfil professional de música, posant la mirada en les escoles de música (règim especial), i, encara més particularment, en el **professorat de Llenguatge musical**.

A continuació es pot trobar la justificació de l'elecció de la temàtica de l'estudi. A través del Marc normatiu i teòric, es presenten els antecedents de referència sobre la temàtica estudiada, centrada en el professorat de música, la seva formació i experiència, el seu

perfil competencial, i la seva creença d'autoeficàcia. Es repassen els mecanismes que han d'assegurar la confidencialitat i perspectiva ètica en tota l'elaboració del treball. Seguidament, es planteja el problema que es vol estudiar, les preguntes d'investigació que deriven als objectius de la recerca i a les seves hipòtesis. A l'apartat del Marc metodològic es descriu principalment la metodologia de recerca, les característiques del centre i de la mostra de participants estudiada, i es presenta l'instrument de recollida. Al següent apartat, Anàlisi de resultats, es presenta detalladament el processament de les dades estudiades, i es planteja la discussió entre allò recollit i el marc teòric previ. Finalment, es presenten les conclusions amb relació amb els objectius i amb les hipòtesis, es presenten les limitacions del treball amb propostes de millora, es plantegen perspectives de futur, i s'acaba amb unes consideracions finals.

2. JUSTIFICACIÓ

El meu interès per la temàtica de l'estudi es justifica exposant que fa vint-i-dos anys que treballo com a professora d'escoles de música, durant els quals m'he autoavaluat la pròpia competència professional, i també coavaluat la dels altres companys i companyes, sempre de manera informal. El meu pas pels equips directius d'alguns centres educatius de música durant més de deu anys; la meva tasca docent a la universitat durant deu anys, acompanyant futurs mestres de música tant en el règim general; la meva tasca durant dotze anys, dissenyant formació continuada en l'àmbit de la pedagogia musical per a professorat del règim especial; els meus estudis superiors de Pedagogia musical; i el meu recorregut pel Màster de Psicopedagogia a la UOC; han contribuït a fer créixer el meu interès per aprendre a analitzar perfils professionals i a dissenyar estratègies per tal de **millorar les condicions competencials del professorat** amb qui treballo.

El fet de descriure de manera sistemàtica i rigorosa, a través d'aquest estudi, els elements que configuren el perfil professional de competència docent per portar a terme amb qualitat la matèria de Llenguatge musical a les escoles de música, pot ser de gran interès per ajudar, segons dades de l'Associació Catalana d'Escoles de Música (2023) i de les Escoles de Música d'Iniciativa Privada Autoritzades de Catalunya (2022) als **més de 230 centres** catalans a descriure aquests llocs de treball a les seves borses, alhora que pot contribuir a orientar als **professors i professores** d'aquests centres, cap als camins formatius que els poden ajudar a preparar-se per treballar en aquesta matèria tan rellevant; i a equips directius, a **dissenyar plans de formació continuada** pel seu cos docent.

A Catalunya, el professorat de les escoles de música ha de comptar amb el Títol Superior de Música per poder exercir la docència, equivalent a tots els efectes, als estudis de Grau, i considerat finalment de manera formal com a Grau, des de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [2020]). Aquests estudis es poden cursar en algun dels quatre centres superiors de Música que hi ha a Barcelona: ESMUC, Liceu, Taller de Músics i Jam Session, o a centres homònims de fora de Catalunya, però la majoria escullen l'especialitat d'Interpretació i no de Pedagogia, malgrat que acabin exercint la docència a les aules de les ja anomenades escoles de música autoritzades del país. Els plans d'estudis dels graus superiors en les especialitats que no són la de Pedagogia, no tenen **cap** matèria destinada a didàctica de la música (Escola Superior de Música de Catalunya, 2023; Conservatori del Liceu, 2023). Això ha conduït a la qüestió sobre la qualitat de la **formació pedagògica** d'aquest cos docent, i a la pregunta de **quins elements que configuren la competència professional** del docent d'escola de música, per tal d'analitzar-los i així poder emprendre decisions de millora per a augmentar l'efectivitat de la seva tasca.

3. MARC NORMATIU

Tot seguit es fa un repàs als elements més rellevants en l'àmbit normatiu i legal, a Catalunya, a l'Estat Espanyol i a Europa, que es vinculen amb la temàtica de la recerca i que, per tant, s'han tingut en compte al llarg de l'estudi.

A Catalunya, ja es troba a l'Estatut d'Autonomia del 2006, que s'estableix que totes les persones tenen dret a la **formació professional i a la formació permanent**, i com es reconeix el dret dels treballadors i treballadores a formar-se i a promoure's professionalment. (Parlament de Catalunya, 2016).

Avançant cronològicament, i mirant ara referències normatives estatals, en el marc estratègic Educació i Formació 2020 (Gobierno de España, 2015), es conclou, al seu consell del 2009, d'establir quatre objectius estratègics: Fer realitat l'**aprenentatge permanent i la mobilitat; Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació**; Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa; i Incrementar la creativitat i la innovació, incloent-hi l'esperit empresarial, a tots els nivells de l'educació i la formació.

Posant també la mirada cap a Europa, des del Consell de la Unió Europea, amb relació a les competències clau per a l'aprenentatge permanent, el 22 de maig de 2018, es recomanava als estats membres que recolzessin el dret a una **educació, formació i aprenentatge permanents, inclusivament i de qualitat**, i garantir les oportunitats perquè totes les persones puguin **adquirir competències clau** a través de la utilització plena de les "Competències clau per a l'aprenentatge permanent en un marc de referència europeu" (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En un pla molt més recent, el nou Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que concreten les línies de la LOMLOE en l'educació bàsica, s'assenyala ja a l'inici del seu plantejament, la rellevància que el nou currículum faci possible el desplegament del projecte de vida personal i professional per a facilitar l'accés a processos formatius posteriors i a l'**aprenentatge al llarg de la vida**. El Decret recull l'adaptació al sistema escolar de les conclusions del Consell de la Unió Europea del 22 de maig de 2018, que descriu en forma d'onze punts, el perfil competencial de sortida que es dibuixa com a àmbits a desenvolupar competencialment cada persona al llarg de l'escolarització bàsica. Aquest perfil competencial fa referència a: L'actitud responsable vers el medi ambient; el consum responsable; els hàbits de vida saludable; la detecció de situacions de desigualtat i exclusió; el compromís per la igualtat de gènere; la resolució de conflictes i rebuig de violència; l'anàlisi crítica de la cultura digital; la gestió emocional davant la incertesa; la valoració de la diversitat; el desenvolupament de l'empatia i la generositat; i el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, 2022). Està clar que qualsevol docent de totes les àrees d'especialització, cal que prengui aquests onze punts com a referents per a la seva pròpia acció competencial dins l'aula, i alhora acompanyar l'alumnat a desenvolupar-los.

També les vuit competències clau concretes al nou Decret ja citat, defineixen els àmbits competencials de formació de cada persona: comunicació lingüística; plurilingüe; matemàtica, en ciència, tecnologia i enginyeria; en consciència i expressió culturals; digital; personal, social i d'aprendre a aprendre; ciutadana; i emprenedora. Les quatre últimes, catalogades com a transversals, poden guiar en aquesta recerca, a dibuixar el

perfil de competències que s'espera que puguin desenvolupar els i les professors de Llenguatge musical de les escoles de música.

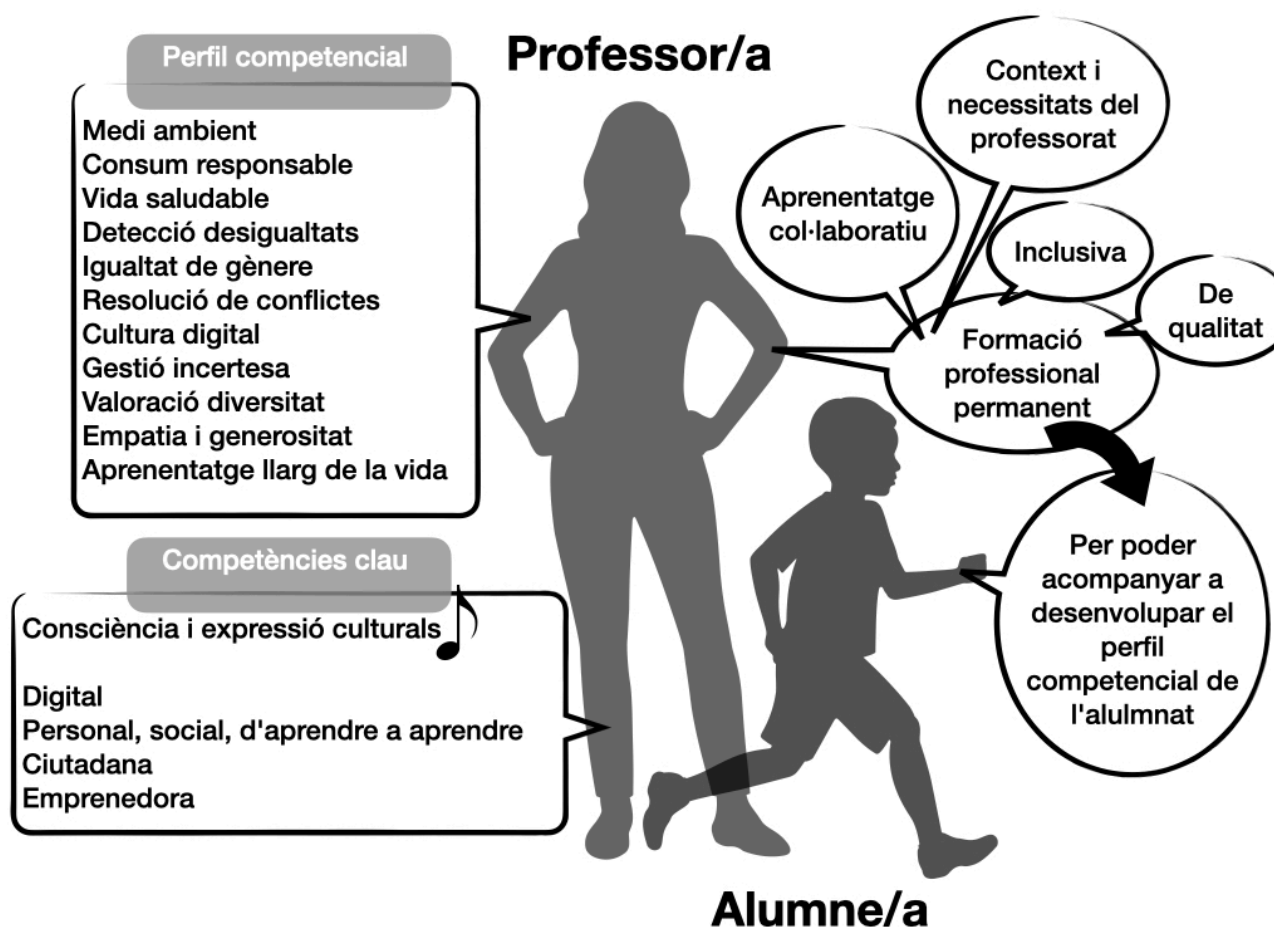
El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2022), redacta el document Gestió de centre, per guiar en l'organització i la gestió als centres educatius, pel curs 2022-23. En aquest document, entre altres temes, es recullen les estratègies per a la **formació i desenvolupament professional del personal docent**. S'assenyala l'objectiu prioritari de desenvolupar una educació cada vegada més competencial, amb capacitat d'adaptació als canvis constants, situant l'alumnat com a protagonista actiu del propi procés d'aprenentatge, per a una ciutadania crítica en una societat democràtica. Al mateix document, amb una mirada ja cap al futur, es fa referència a l'agenda 2030, aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el setembre de 2015, on es parla de promoure un **model de professorat competent que esdevé motor de canvi per aconseguir l'èxit de l'alumnat i afavorir l'aprenentatge al llarg de la vida**. També en aquest document de Gestió de centre es recullen les directrius d'organismes com la UNESCO, l'OCDE o la Comissió Europea, que evidencien la necessitat de promoure **canvis en els models de formació i desenvolupament professional docent per millorar la seva pràctica**. Finalment, es fa referència l'informe TALIS 2018, que destaca que una de les propostes més efectives per a aquestes millores es basen en **l'aprenentatge col·laboratiu entre docents i en xarxa, i centrats en el context i les necessitats específiques del professorat** dels centres educatius. (p. 53).

La normativa que regula les escoles de música de Catalunya és el Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. Aquesta normativa estableix el requisit formatiu que cal que el professorat compleixi, quant a titulació, per poder exercir la docència en aquests centres. **La normativa vigent, doncs, només fa referència a la formació específica musical, sense marcar cap formació pedagògica, cap element competencial de cap mena i cap experiència professional prèvia.**

Havent repassat tota aquesta documentació normativa, es fa palès que el paradigma actual assenyala la importància de la formació continuada del professorat i l'aprenentatge al llarg de la vida de totes les persones. Aquesta visió compartida des de tots els organismes competents, sense excepció, pot ajudar a definir per a aquesta recerca, què s'espera del perfil competencial del professorat. La Figura 1 representa gràficament les conclusions d'aquest perfil professional competencial extretes de la revisió d'aquest marc normatiu, que ha contextualitzat la present recerca:

Figura 1

Elements que configuren el perfil competencial del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música



Nota. Esquema d'elaboració pròpia, a partir de la síntesi de la recerca bibliogràfica realitzada per a aquest Marc normatiu.

4. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL

La present investigació gira entorn de les competències professionals dels i de les docents de música, de com es construeixen a partir de la formació del professorat de música i de l'experiència professional, generant la creença d'autoeficàcia sobre el propi perfil competencial. Tot seguit, s'analitzen els referents existents en cadascun d'aquests temes.

4.1. EL PROFESSORAT DE MÚSICA

El professorat de música es divideix principalment entre el que exerceix la docència al règim general, i el que ho fa al règim especial. Trobem diferències entre aquests dos perfils professionals en la titulació requerida en cada cas, així com en el tipus d'experiència a l'aula que desenvolupen, i el seu nivell musical i pedagògic. Es tracta, doncs, de dos perfils de professorat amb semblances que determinen la matèria de Música però amb trets molt diferents.

A la literatura científica es troben estudis que es fixen principalment en el professorat del règim general. Hi ha molt poca recerca que posi l'atenció en el professorat de música de les escoles de música, per tant del règim especial. En el present estudi es posa l'accent en aquest segon perfil.

4.2. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE MÚSICA

4.2.1. La formació inicial

Els plans d'estudis de cada país, marquen l'enfocament que es dona a la formació inicial del professorat de música. A què es dona més pes, a la formació musical, o a la pedagògica? A través del minuciós repàs que Aróstegui (2010) fa de tots els estudis científics que analitzen els currículums universitaris corresponents a la formació inicial del professorat de música, tant del règim general com també referint-se a professorat que es prepara per al règim especial de música que centra el present estudi, obtenim la informació sobre el perfil professional del professorat de música segons cada país, d'acord amb les línies dels seus plans d'estudis, que s'exposen a la Taula 1.

Taula 1

El pes del vessant pedagògic i musical en la formació inicial del professorat de música als diferents països

	Més èmfasi a la formació musical que a la pedagògica	Equilibri entre formació musical i pedagògica	Més èmfasi a la formació pedagògica que a la musical
Alemanya	x		
Àustria	x		
Polònia	x		
Hongria	x		
República Txeca	x		
Dinamarca	x		
Països Bàltics		x	

	Més èmfasi a la formació musical que a la pedagògica	Equilibri entre formació musical i pedagògica	Més èmfasi a la formació pedagògica que a la musical
Xipre		x	
Grècia		x	
Malta		x	
Portugal		x	
Irlanda		x	
Regne Unit		x	
Suïssa		x	
Espanya			x
Bèlgica			x
Holanda			x
Luxemburg			x
Itàlia			x
França			x
Finlàndia			x
Suècia			x

Nota. Elaborat a partir del text d'Aróstegui (2010), p. 3.

4.2.2. La formació continuada

S'ha vist a l'apartat del marc normatiu com la formació continuada del professorat està al primer punt de l'ordre del dia de totes les normatives i documents d'ordenació educativa. Fa dècades que es treballa per la millora de la formació del professorat, conscients de la relació directa que té amb el rendiment dels i les estudiants, amb diferències tan rellevants com el diferencial del 53% entre el rendiment dels i les estudiants amb alt i baix perfil competencial docent, que assenyala l'estudi de Barber i Mourshed (2008, citat a Fernández *et al.*, 2016).

Al present estudi es preten conèixer els elements que cal contemplar a l'hora de dissenyar plans de formació continuada per al professorat de Llenguatge musical de les escoles de música. Els plans de formació inicial tenen orientacions diferents a cada país. Què cal fer, aleshores, amb els plans de formació continuada? Garcia i Castro (2012, citats a Fernández *et al.*, 2016), afirmen que aquests plans s'han de dissenyar tenint en compte les competències professionals que el cos docent necessita per desenvolupar la seva feina. Cal conèixer quines són aquestes competències que cal desenvolupar a través de la formació inicial i continuada del professorat.

4.3. LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PROFESSORAT DE MÚSICA

4.3.1. Conceptualització

Crick (Comissió Europea per la Formació i Educació, 2013, citat a Domínguez-Lloria, 2022), defineix “competència” com la combinació complexa de coneixements, capacitats, comprensions, valors, actituds i desitjos que condueixen a una acció humana efectiva en un domini específic en el món. No es tracta d'una definició fàcil, hi ha dificultats per definir la competència docent a nivell consensuat i universal. Tigelaar *et al.* (citat a Fernández *et al.*, 2016), ho intenten, parlant del “conjunt integrat de característiques personals, coneixements i habilitats i actituds que són necessàries per a una actuació eficaç en diversos contextos docents” (p. 3).

L'actual decret d'educació (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica), està en la línia dels currículums escolars actuals, que incorporen la perspectiva competencial com a element central en l'organització dels objectius educatius. La realitat actual, amb les necessitats de la present **societat del coneixement**, suposen un **repte** important pel professorat, un canvi necessari de tipus d'aprenentatge a promoure. Els i les docents han de desenvolupar també habilitats competencials per tal de poder donar resposta a situacions i problemes complexos de manera efectiva i professional (Domínguez-Lloria, 2022), i acompanyar amb solvència l'alumnat cap al desenvolupament de les competències curriculars (Pérez i Gonçalves, citats a Fernández *et al.*, 2016). Es dona molta rellevància, doncs, a l'avaluació de la vàlua del o de la docent des de la perspectiva competencial, i per tant donant més èmfasi a l'aprenentatge que a l'ensenyament (Mérida *et al.*, 2011; Gallego i García, 2012; citats a Martínez, 2016).

4.3.2. Classificació de competències

Per tal de redefinir el tipus de funcions que cal que porti a terme el professorat i les competències que cal que mobilitzi, Martínez-Izaguirre *et al.* (2018), proposen l'**escala de realització** com a eina per conèixer la percepció que tenen els i les docents sobre el seu nivell de competència.

L'avaluació docent anterior a aquesta escala es fixava en:

- La planificació.
- La metodologia.
- L'avaluació.
- Les habilitats de gestió d'aula.

L'escala de realització hi afegia:

- La coordinació per implementar projectes conjunts.
- L'ètica i el compromís professional.
- La gestió eficaç de les emocions.
- L'orientació autònoma cap a l'aprenentatge al llarg de la vida.
- La investigació.
- La comunicació eficaç amb els diferents agents implicats en el fet educatiu.

És una escala molt completa, actualitzada i útil per ser utilitzada en aquesta recerca.

D'altra banda, la Unió Europea en matèria competencial (Council of the European Union, 2014, citat a Domínguez-Lloria, 2022), **defineix les set competències** que cal que el personal docent, de qualsevol especialitat, desenvolupi des de la seva formació inicial i durant l'etapa professional a través de la formació continuada:

- Educador/a guia en el procés d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne/a.

- Membre d'una organització.
- Interlocutor/a i referent a la comunitat.
- Investigador/a i innovador/a.
- Especialista en la matèria.
- Comunicador/a en llengua materna i estrangera.
- Competent en TIC.

L'estudi de Domínguez-Lloria (2022) es fixa en el professorat de música i conclou que els professors i les professores dels conservatoris -que seria la institució educativa que més s'assembla a l'objectiu d'aquest estudi: les escoles de música-, han treballat molt la competència 5 -d'especialitat en la seva matèria- però presenten grans mancances en les altres competències.

No defineixen, per tant, de la mateixa manera, el perfil competencial del professorat de música Aróstegui (2010), que situa el professorat de música espanyol amb un nivell musical baix i un nivell pedagògic més alt; i l'estudi de Domínguez-Lloria (2022), que en ressalta la competència musical per damunt de les educatives.

També hi ha altres maneres de definir, dividir i organitzar les competències del professorat, com la proposta dels autors i autores citades a Fernández *et al.* (2016: ANECA, 2004; Sánchez i Ruiz, 2004; Valdivieso *et al.*, 2013; Oliva *et al.*, 2001; Nova, 2011; Villa *et al.*, 2013), que identifiquen dues grans dimensions competencials que tots els i les docents haurien de tenir i desenvolupar. Es presenten a la Taula 2.

Taula 2

Dimensions competencials del professorat

Naturalesa de la competència	Elements que la defineixen
Dimensió 1: Competències instrumentals	Coneixements Metodologia Tecnologia Avaluació
Dimensió 2: Competències interpersonals	Entusiasme Optimisme pedagògic Automotivació Lideratge Esperit innovador Assertivitat Respecte

Nota. Elaborat a partir de la informació de Fernández *et al.* 2016. p. 5.

L'estudi de Rodríguez *et al.* (2018), defineix el perfil competencial docent amb les següents característiques:

- Lideratge.
- Relació de reciprocitat amb l'alumnat.
- Creativitat.
- Actitud d'esforç elevat.
- Motivació.
- Perseverança davant l'adversitat.
- Bona pràctica pedagògica.
- Autoavaluació, reflexió, autoregulació.
- Mirada metacognitiva.

A la literatura recent s'hi poden trobar encara més maneres d'organitzar els tipus de competència docent de música, com la proposta de Denis i Tucker (2021), que les organitzen en:

- Competència docent.
- Competència musical.
- Competència personal.

Carrillo i Vilar (2016) repassen fins a deu propostes més de maneres d'organitzar les competències del professorat de música, però posant atenció a les més recents, la proposta amb més consens és la que coincideix amb Denis i Tucker (2021) i amb les mateixes Carrillo i Vilar (2014), que organitzen en didàcticopedagògiques, musicals i transversals. La Taula 3 mostra quines competències s'inclouen en cadascun d'aquests apartats:

Taula 3

Competències professionals pel professorat de música

Tipus de competències	Núm.	Competències amb relació a
Competències transversals	1	El desenvolupament professional del docent.
	2	L'actuació del docent a l'aula.
	3	L'actuació del docent en el marc del centre escolar.
	4	L'actuació ètica com a docent.
Competències musicals	5	El desenvolupament de capacitats vinculades amb l'escolta musical.
	6	El desenvolupament de capacitats vinculades amb la interpretació musical.
	7	El desenvolupament de capacitats vinculades amb la creació musical.
Competències professionals	8	La planificació de les situacions d'ensenyament-aprenentatge.
	9	L'aplicació de les situacions d'ensenyament-aprenentatge.
	10	L'adaptació de les seqüències d'ensenyament-aprenentatge.

Nota. Adaptat de "El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria", 2016, p. 4. Carrillo i Vilar. Copyright 2016 de Carrillo i Vilar.

Sembla clar, doncs, que el professorat de música de l'actual societat de la informació té reptes importants per acompanyar l'alumnat. Per avaluar aquestes necessitats en l'àmbit competencial, pot ser útil l'escala de realització de Martínez-Izaguirre *et al.*, (2018), ja que contempla un ventall d'aspectes a avaluar molt amplis i actualitzats, que poden ajudar al professorat a fer una anàlisi completa de la seva creença d'autoeficàcia. Aquestes competències s'agrupen principalment en l'àmbit tècnic-musical, pedagògic-docent, i transversal-personal.

4.4. L'EXPERIÈNCIA A L'AULA

Cada docent es desenvolupa professionalment a raó de la influència de la seva formació (inicial i continuada) en combinació amb la seva experiència a l'aula. L'estudi de Carrillo i Vilar (2016) realitzat amb docents de música de Catalunya, mostra com el professorat

novell dona més importància a les competències transversals i alhora admeten no dominar-les encara. Les competències que més utilitzen els i les docents novells són les musicals, malgrat que és el professorat més experimentat qui dona cada vegada més importància a aquestes competències. El professorat amb més anys d'experiència a l'aula donen més importància a les competències pedagògiques, però no estan satisfets/es amb la formació rebuda en aquest sentit ni en com les apliquen a l'aula. Aquest tipus d'investigació no s'ha dut a terme amb professorat d'escoles de música, només coneixem resultats amb el règim general.

L'estudi de Denis i Tucker (2021) analitza la percepció del professorat de música sobre la dificultat d'adquisició de les competències professionals que calen per exercir la docència en l'especialitat de música. Ja s'ha comentat que divideixen les competències en la docent, la musical i la personal. Agrupen el professorat segons la seva experiència: novells, experimentats i veterans. Els resultats assenyalen que, independentment de l'experiència, tots consideren que les competències més difícils d'adquirir són les docents, i les més fàcils, les personals. El professorat novell considera més complexes les competències docents i les competències musicals, que el professorat veterà. Tres de cada quatre participants atribueixen l'adquisició competencial a l'experiència.

El ja esmentat estudi de Li (2022), troba una clara relació entre la creença d'autoeficàcia i la quantitat d'experiència professional a l'aula: com més experiència, millor valoració d'autoeficàcia. També s'ha revisat l'estudi de Klassen i Chiu (2010, citat a Li, 2022), que determina que el punt màxim de creença d'autoeficàcia arriba entorn dels 23 anys d'experiència professional, començant a decaure a partir d'aquest punt. S'analitza, tot seguit, en què consisteix aquesta creença d'autoeficàcia.

4.5. LA CREENÇA D'AUTOEFICÀCIA

4.5.1. Conceptualització

L'autoeficàcia és un concepte introduït per Bandura (1977; citat a Berkeley, 2023) i que defineix com la creença que us pot executar reeixidament un determinat comportament requerit per a obtenir uns determinats resultats. La creença d'autoeficàcia també es defineix com el fet de sentir-se capaç d'influir positivament en la formació de tot l'alumnat. És un element molt important en el professorat, ja que augmenta la motivació, el compromís, el temps de dedicació, i la satisfacció laboral (Guskey i Passaro, 1994, citat a Sciara *et al.*, 2019).

4.5.2. Antecedents

Així, la primera teoria reconeguda internacionalment sobre els elements que construeixen la creença d'autoeficàcia se situa el 1977, de la mà d'Albert Bandura, que classifica quatre possibles orígens (Hendricks, 2016):

- Experiències de domini: Experimentar èxit en el domini d'una tasca o en el control d'un entorn, augmenta la confiança en un mateix en aquesta àrea, de la mateixa manera que un fracàs socavarà aquesta creença.
- Experiències vicàries: Observar persones del nostre entorn que considerem models a seguir, que gràcies a l'esforç sostingut tenen èxit, augmenta la creença que nosaltres també tenim capacitat per dominar la competència per aconseguir el mateix èxit.
- Persuasió verbal: El que ens diguin les persones influents a les nostres vides -família, professorat, directius o entrenadors/es- poden reforçar les nostres creences que tenim el que cal per assolir l'èxit.

- Estats emocionals i fisiològics: Les emocions positives poden augmentar la pròpia confiança en les habilitats, de la mateixa manera que les emocions negatives o estats com la depressió, influiran negativament en aquesta creença.

Més endavant, el psicòleg James Maddux afegia una cinquena via cap a l'autoeficàcia (Riskind i Maddux, 1993):

- Experiències imaginàries: L'art de visualitzar-se comportant-se de manera eficaç i exitosa en una situació molt concreta.

4.5.3. Elements que contribueixen a la creença d'autoeficàcia

L'esmentat estudi de Sciara *et al.* (2019) mostra la relació positiva entre la formació continuada i la millora de la creença d'autoeficàcia del professorat: existeix una diferència significativa de la creença d'autoeficàcia entre el professorat que ha rebut formació continuada els últims tres anys, i el que no n'ha rebut. També és notòria la diferència d'aquesta creença entre el professorat que té millors condicions d'estabilitat laboral i el que no. Finalment, també es conclou en l'estudi esmentat, que per millorar la creença d'autoeficàcia individual, convé millorar la creença d'autoeficàcia col·lectiva del grup de professorat del centre, de manera que les accions de formació continuada convé dirigir-les al col·lectiu de manera integrada i accentuant el benefici grupal que aquesta formació proporcionarà a cadascú.

L'estudi de Rodríguez *et al.* (2018) aplica el qüestionari CACPD (Qüestionari d'autoeficàcia de les competències professionals del docent) i presenta com les creences del docent mostren resultats significativament diferents segons el gènere, etapa educativa, tipus de centre i matèries; en canvi, no registra diferències significatives segons la quantitat d'anys d'experiència.

Biasutti i Concina (2018) assenyalen les habilitats socials, la creença del propi nivell musical, l'experiència docent i el gènere, com a factors determinants per a mesurar l'autoeficàcia dels i les docents de música.

Li *et al.* (2022) analitzen els factors que influencien la creença d'autoeficàcia del professorat de música de primària i secundària. Troben que hi ha diferències amb relació al tipus de formació rebuda, l'edat, i l'experiència professional. En canvi, no troben relació amb el gènere, la classe social, ni les hores de pràctiques. En aquest cas, els professors i professores que havien cursat estudis de màster obtenien millor puntuació en creença d'autoeficàcia, per damunt del professorat que només comptava amb formació inicial universitària. Pel que fa a la franja d'edat, la que presenta un nivell més alt d'autoeficàcia és dels 40 als 50 anys. A la Taula 4 es sintetitzen els elements estudiats amb relació a la creença d'autoeficàcia:

Taula 4

Elements que influeixen a la creença d'autoeficàcia del professorat de música

Element avaluat		Carrillo i Vilar (2016)	Biasutti i Concina (2018)	Rodríguez et al. (2018)	Sciara et al. (2019)	Li et al. (2022)
Perfil personal	Gènere	SÍ	SÍ	SÍ	-	NO
	Edat	SÍ	-	-	-	SÍ
	Classe social	-	-	-	-	NO
	Habilitats socials	-	SÍ	-	-	-
Perfil del centre	Tipus de centre	SÍ	-	SÍ	-	-
	Etapa educativa	SÍ	-	SÍ	-	-
	Matèries	SÍ	-	SÍ	-	-
	Condicions laborals	SÍ	-	-	SÍ	-
Perfil formatiu i professional	Formació inicial	SÍ	-	-	-	SÍ
	Hores de pràctiques	-	-	-	-	NO
	Formació continuada	-	-	-	SÍ	-
	Formació específica musical	-	SÍ	-	-	-
	Anys d'experiència	SÍ	SÍ	NO	-	SÍ

Nota. Taula d'elaboració pròpia per a la comparativa de diferents fonts d'informació: Carrillo i Vilar (2016) p. 3-5.; Biasutti i Concina (2018) p. 1.; Rodríguez et al. (2019) p. 3.; Li et al. (2022) p. 172.

Queda palesa la varietat d'elements estudiats, i la no coincidència en alguns elements rellevants com els anys d'experiència a l'aula.

4.6. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL

4.6.1. Justificació del valor que aporta l'estudi a la societat

S'ha evidenciat la importància de la reflexió entorn la competència professional del cos docent de Llenguatge musical de les escoles de música. Aquesta anàlisi hauria d'aportar la informació necessària per a dissenyar plans de formació continuada que responguin a les necessitats reals d'aquest col·lectiu. Aquest estudi pretén donar resposta a aquesta qüestió.

Una vegada realitzada la revisió bibliogràfica sobre el tema de la recerca, queda palesa la manca d'estudis previs realitzats sobre aquesta temàtica en el context d'escoles de música: gairebé tot el que s'ha realitzat amb relació al professorat d'educació musical, s'emmarca en el règim general. Segons sembla, el col·lectiu docent d'escola de música no ha despertat l'interès suficient per part dels investigadors/es fins ara. Aquesta recerca vol contribuir a posar l'atenció que mereix aquest col·lectiu, per tal de millorar les seves condicions personals i professionals, i conseqüentment, millorar així el seu perfil

competencial i, per tant, els resultats acadèmics de l'alumnat de les escoles de música de Catalunya. Aquesta recerca contribueix també al treball dels objectius de desenvolupament sostenible número 4 [Educació de qualitat], i número 5 [Igualtat de gènere] (Organització de les Nacions Unides, 2015).

Perseguint l'objectiu d'establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, l'estudi busca una millora formativa i, per tant, una millora de les condicions professionals d'un col·lectiu de professors i professores concret, i per extensió, del col·lectiu homònim d'altres centres. En cap cas les informacions recollides han de convertir-se en elements que interfereixin negativament en el desenvolupament professional del professorat en el si dels seus centres de treball. El **tractament confidencial** de tota la informació recollida garanteix que la recerca es realitzi des d'una perspectiva ètica (Fàbregues *et al.*, 2016).

D'acord amb el que també apunten Fàbregues *et al.* (2016), cal un compromís ferm ètic i moral amb relació als objectius de l'estudi: des del convenciment que els resultats obtinguts estan dirigits a millorar la qualitat personal i professional del professorat, i la qualitat general dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es portin a terme en els **contextos homònims** al de l'estudi.

4.7. PERSPECTIVA ÈTICA

4.7.1. Mecanismes ètics amb relació a les persones

Seguint la normativa de protecció de dades establerta a Llei orgànica 15/1999, així com el necessari compromís que assenyala Valero (2018), en el marc de la investigació, tot el procés de recollida i organització de les dades de qualsevol recerca s'ha emmarcat en la **confidencialitat i l'anonimització**. Per garantir-ho en aquesta recerca, s'ha elaborat el degut text de consentiment informat per presentar a les persones participants, s'han utilitzat codis d'identificació dels i les participants que no tinguin relació amb el seu nom. No s'han recollit dades personals i s'han eliminat tots els arxius no necessaris, un cop finalitzat l'estudi.

La proximitat de la persona responsable de l'estudi amb l'entorn professional estudiat té tota una sèrie d'avantatges pel que fa a la percepció i comprensió del context, facilitat d'accés a les fonts d'informació, etc, però alhora, aquest fet ha requerit accentuar les precaucions en l'àrea del **codi ètic**, per tal de garantir la confidencialitat i afavorir la validesa dels resultats, buscant que les persones participants poguéssin estar segures del tractament de tot el procés de recollida i tractament de la informació i de les dades.

Per tal d'aconseguir els criteris de qualitat necessaris, i tenint en compte la coneixença exposada entre la persona investigadora i les persones participants de la mostra, es porten a terme diferents estratègies. La primera és el disseny, administració i recol·lecció de la informació a través d'eines telemàtiques que assegurin que no s'estableix cap relació amb dades personals identificatives. La mostra es descriu inicialment amb dades demogràfiques, que es recullen a través del centre educatiu. La informació demogràfica que es demana al qüestionari està organitzada en trams, de manera que no sigui possible identificar cadascuna de les persones participants. Per exemple, no es demana l'edat sinó la franja d'edat. El mateix amb l'antiguitat al centre. La selecció de sexe, en un grup docent de 22 persones convidades a participar, on 14 són dones i 8 són homes, tampoc no permet la identificació de cadascú.

Aquesta voluntat de recollir la informació sense poder establir qui ha donat cada resposta, comporta una conseqüència positiva i una de risc. La conseqüència positiva és que el professorat, informat d'aquestes mesures de confidencialitat, han pogut respondre el qüestionari amb total sinceritat, evitant així biaixos en els resultats. La conseqüència de risc és que, pel fet de no poder controlar qui aporta cada resposta per part de la persona investigadora, no ha estat possible reclamar individualment al professorat, l'entrega del qüestionari dins del termini disponible, produint-se així una pèrdua involuntària de participants. S'ha decidit l'opció que preserva millor la mirada ètica de tota la recerca.

4.7.2. Mecanismes ètics amb relació a la presentació i difusió de la informació

En el redactat de l'estudi es preserva l'orientació ètica, presentant la informació recercada bibliogràficament amb cura de no incórrer en pràctiques involuntàries de plagi, citant inequívocament les fonts documentals originals i fent-ho en el requerit format establert per l'Associació Americana de Psicologia (APA-7a. Edició), com determina Valero (2018).

L'exhaustiva recerca bibliogràfica realitzada, així com la validació de l'eina de recollida per part de dues jutgesses expertes, ha permès que les opcions contemplades a les diferents preguntes del qüestionari siguin prou representatives i que incloguin totes les opcions possibles.

Finalment, s'ha tingut en compte que la difusió de resultats és un deure ètic de les persones investigadores, que contribueix a l'increment i millora del coneixement humà (Gallardo, 2023). L'accés als resultats de la investigació s'han sotmès a la normativa establerta per la Universitat Oberta de Catalunya, com a resultat de situar-se en el marc d'un dels seus programes d'estudis de Màster oficial.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Al llarg de les últimes dècades han irromput amb força diferents **metodologies didàctiques** per a l'aprenentatge de la música. Pedagogs musicals tan rellevants com Zóltan Kodály, Edgar Willems, Émile-Jacques Dalcroze, Karl Orff, i més recentment Edwin Gordon, plantegen una aproximació a la música posant l'infant al centre de l'aprenentatge, i no posant-hi la música, com en teories anteriors (Gordon, 2012). En massa ocasions, l'enfocament didàctic que s'ha realitzat d'alguns d'aquests plantejaments pedagògics s'han transformat al llarg dels anys, arribant a pervertir l'essència del seu enfocament, aplicant a l'aula, moltes vegades, plantejaments totalment contraris als postulats originals dels pedagogs (Pérez, 2015). La **reflexió** educativa, l'**autoavaluació** de la pròpia pràctica professional i la **formació continuada**, són elements clau per a mantenir la qualitat pedagògica a les aules, degut, també, a les transformacions socials i a l'impacte del desenvolupament del coneixement de totes les àrees del saber (Lalangui *et al.*, 2017). A més, la formació continuada pot exercir com a eina d'acció per vetllar per la **coherència** de l'enfocament pedagògic entre els i les diferents professionals de cada centre.

En una escola de música hi ha professorat amb diferents especialitzacions com ara l'instrument, la sensibilització musical per a edats primerenques de 0 a 5 anys, el llenguatge musical de les etapes de primària i secundària, i les agrupacions instrumentals i vocals, entre d'altres. Per a cadascuna d'aquestes matèries, dins de la formació musical, es requereix d'una competència professional específica.

La **matèria de Llenguatge musical** per l'etapa d'educació primària té una importància molt marcada dins la majoria de les escoles de música gràcies a la seva naturalesa **troncal i obligatòria** per a tot l'alumnat, que pretén esdevenir el fonament pràctic per acompanyar l'alumnat a assolir la utilització de la música com a llenguatge, i fer-ho des de la comprensió. Es treballen, principalment, el moviment i la coordinació amb relació a la música, l'entonació vocal amb afinació, l'educació de l'oïda, l'audició i cultura musical, la coordinació amb l'instrument, i la lectoescriptura de notes i ritmes al pentagrama.

Tanmateix, l'alumnat habitualment mostra la seva preferència per les matèries instrumentals: aprendre a tocar el seu instrument de manera individual, i tocar-lo en agrupacions, bandes, combos i orquestres, estan al capdavant del que més els interessa. Aconseguir que el Llenguatge musical sigui sinònim d'aprenentatge des del gaudi és un **repte** per totes les escoles de música, i probablement està associat a la **competència professional** del o de la docent, més que a la naturalesa de la pròpia matèria.

El perfil del professorat que porta a terme la matèria de Llenguatge musical a les escoles de música és divers: el tipus de formació específica que han rebut en l'àmbit musical, pedagògic; així com la seva experiència a les aules, pot ser molt **heterogeni**. Les generacions d'alumnat actuals requereixen competències professionals que van molt més enllà de les competències musicals, amb caire **psicopedagògic**: la personalització de l'aprenentatge, la pràctica educativa inclusiva, l'atenció a les necessitats educatives especials de l'alumnat, són alguns dels reptes que esdevenen cabdals per tal d'oferir ensenyaments de qualitat en qualsevol matèria grupal, actualment, als centres educatius (Lalangui *et al.*, 2017).

El **problema d'estudi** de la present recerca gira entorn de la definició dels elements necessaris per a exercir la docència de la matèria de Llenguatge musical a les escoles de música, amb qualitat. Les **preguntes d'investigació** plantejades són:

- Quins **elements** necessita el professorat de Llenguatge musical per construir la seva **competència** docent?
- Tenint en compte els canvis socials i les tendències psicopedagògiques contemporànies d'aprenentatge, així com l'especificitat del saber musical, quines **àrees formatives** cal abordar a la formació inicial i als plans de formació continuada de les escoles de música, per tal de mantenir la qualitat docent del perfil professional estudiat?
- Existeix una **relació** entre la **formació inicial i continuada** rebuda i la **creença d'autoeficàcia** per a desenvolupar la tasca docent del perfil professional estudiat?
- Quin tipus i quina quantitat d'**experiència professional** exerceix un efecte positiu en la **creença d'autoeficàcia** en el perfil professional estudiat?

5.1. OBJECTIUS

L'objectiu general d'aquesta recerca és **establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical d'escola de música**. Es pretenia esbossar la configuració del perfil professional d'aquest col·lectiu, estudiant la contribució que hi exerceix la **formació** rebuda, l'**experiència** a les aules, així com les **creences** del professorat vers l'autoeficàcia per exercir la docència de la matèria.

A escala general, les conclusions de la recerca podrien servir a totes les escoles de música per establir les característiques dels elements rellevants del **perfil professional** del professorat de Llenguatge musical. En l'àmbit concret del centre estudiat, els resultats podrien permetre elaborar un **pla de formació continuada** que afavoreixi el creixement competencial docent, adequat a les necessitats de la mostra.

Per tal d'emmarcar la recerca en el **context teòric** necessari, per a l'elaboració del Marc teòric d'aquesta recerca s'han estudiat els corrents pedagògics musicals actuals, així com les tendències psicopedagògiques contemporànies, els currículums de Llenguatge musical de les escoles de música de Catalunya, l'oferta de temàtiques de formació continuada que té el professorat de música al seu abast, i les recerques ja realitzades sobre les creences d'autoeficàcia del professorat.

Resumint, ha quedat exposada la realitat següent: **Actualment, Catalunya hi ha més de 60.000 alumnes que estudien a les escoles de música del territori, mirant d'aconseguir un nivell musical que no els pot oferir el règim general. Les escoles de música estan incloses en el marc del règim especial, amb molt poca recerca duta a terme i amb poca sistematització descriptiva sobre el perfil professional del cos docent. Tècnicament, els professors i les professores d'escola de música no poden exercir la docència en aquests centres amb un baix nivell de formació musical, però sí amb un nivell nul de formació pedagògica.** S'ha pretès, doncs, estudiar els elements clau del perfil formatiu i de l'experiència, amb relació a la creença d'autoeficàcia dels i les docents de Llenguatge musical d'escola de música, per tal d'establir els ítems a contemplar a l'hora de confeccionar un pla de formació continuada pels claustres d'escoles de música.

L'estudi segueix una **metodologia** quantitativa empiricoanalítica, de tipus ex-post-facto o no experimental, a causa del seu propòsit descriptiu, a través de qüestionari de tipus transversal: prenent la informació a la mostra, en un sol moment determinat (Sabariego i Bisquerra, 2004, a Rodríguez-Gómez, 2018). S'han volgut delimitar i entendre les variables que influeixen en el resultat (Creswell, 2018, a Rodríguez-Gómez, 2018); en

aquest cas, quins elements i en quina mesura, contribueixen a la construcció del perfil professional docent específic de Llenguatge musical.

L'**objectiu general** de la recerca és:

OG: **Establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música.**

I els **objectius específics** són:

OE1: **Identificar els àmbits formatius que configuren la competència professional docent del professorat de música i relacionar-los amb la creença d'autoeficàcia que el mateix disposa.**

OE2: **Analitzar els elements de l'experiència a l'aula que aporten un valor rellevant en la construcció de la competència professional docent.**

La recerca es porta a terme a l'**emvic i a la seva xarxa d'Escoles i d'Aules de Música**. L'emvic inclou **deu centres d'educació musical**: el Conservatori de Grau Professional de Vic, les escoles de música de Vic i Tona, i les aules de música d'Arbúcies, Sant Hilari Sacalm, Viladrau, Sant Julià de Vilatorrada, Calldetenes, Folgueroles i Santa Eugènia de Berga. L'emvic compren un projecte educatiu complex, actualment amb un total de 1.272 alumnes, dels quals **644 cursen la matèria de Llenguatge musical durant la Primària** (etapa dels sis als onze anys), guiats per un grup de professorat format per **22 docents**.

La població total dels municipis d'aquests centres és de 76.398 habitants (Institut d'Estadística de Catalunya, 2023), representant, els 1.272 alumnes de l'emvic, l'**1,66%** de la població total d'aquests municipis. Es tracta d'un percentatge molt rellevant, superior a la mitjana europea que està a l'**1,40%**, i molt per sobre de la mitjana catalana, que està tan sols al **0,6%** (Fontelles-Ramonet, 2021).

5.2. HIPÒTESIS

Les **hipòtesis** que es plantegen a partir de les preguntes d'investigació i dels objectius exposats, són les següents:

- H1: La competència professional docent del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música es construeix a partir d'una **formació inicial** sòlida, basada en el coneixement musical que aporta el grau superior de música, i amb una **formació continuada** basada en metodologies didàctiques específiques musicals. Existeix una relació directa entre la **quantitat de formació continuada** rebuda, amb la creença d'autoeficàcia per exercir la classe de Llenguatge musical.
- H2: El professorat de Llenguatge musical d'escola de música atorga a parts iguals el valor a la **formació musical** rebuda que a la **formació pedagògica**, per alimentar la seva creença d'autoeficàcia.

6. MARC METODOLÒGIC

6.1. DISSENY I TIPUS D'INVESTIGACIÓ

El perfil competencial del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música no ha estat estudiat fins ara. No existeixen eines estandarditzades i validades per recollir aquesta informació. Segons Rodríguez-Gómez (2018), la metodologia quantitativa ofereix els elements necessaris per a aportar el màxim rigor i validesa en la lectura i interpretació dels resultats. Davant l'objectiu descriptiu comprensiu de l'estudi (Sabariego i Bisquerra, 2004, citat a Rodríguez-Gómez, 2018), l'enfocament escollit és el **quantitatiu**, amb metodologia **empíricoanalítica**, de tipus **ex-post-facto descriptiu** (Manion, 2002; Rincón et al., 1995; Mateo, 2000; Portell et al., 2003; Sans, 2004; citats a Rodríguez-Gómez, 2018), que ha d'ajudar a l'anàlisi de les següents variables a analitzar, per a establir-ne la relació amb la creença d'autoeficàcia i donar resposta, així, als objectius de la recerca: L'experiència docent, les habilitats pedagògiques, les competències musicals, els hàbits de treball, i la formació inicial i continuada.

Se segueix la **metodologia d'enquestes** de manera **transversal**. El mostreig és **no probabilístic causal** (Rodríguez-Gómez, 2018), format per la totalitat del professorat de Llenguatge musical de l'emvic.

6.2. PROCEDIMENT

En el treball de camp, s'ha contactat amb les persones convidades a participar a través del correu electrònic professional. S'ha aportat la informació sobre la recerca, les qüestions ètiques i de confidencialitat, s'ha enllaçat l'instrument de recollida presentat amb l'eina Google Forms, juntament amb les instruccions. S'ha indicat de respondre de manera individual, anònima, per escrit, i dins d'un termini de cinc dies.

6.3. TEMPORALITZACIÓ

Donar resposta als objectius de la recerca pot permetre dissenyar amb qualitat el pla de formació continuada del professorat de Llenguatge musical de l'emvic, i extrapolar les conclusions per al professorat de Llenguatge musical de les altres escoles de música. Aquest procés es porta a terme seguint les fases descrites al cronograma de l'Annex 1.

6.4. CONEXT DE LA INVESTIGACIÓ

6.4.1. Característiques del centre educatiu

La recerca es porta a terme a l'Escola de Música de Vic i a la seva xarxa d'Escoles i d'Aules de Música (en endavant, emvic). L'**emvic** inclou deu centres d'educació musical: el Conservatori de Grau Professional de Vic, les escoles de música de Vic i Tona, i les aules de música d'Arbúcies, Sant Hilari Sacalm, Viladrau, Sant Julià de Vilatorrada, Calldetenes, Folgueroles i Santa Eugènia de Berga. Segons les dades aportades pel propi centre, l'emvic compta en aquest curs 2022-23, amb un total de 1.272 alumnes i 81 docents.

Es tracta d'una institució profundament arrelada a la ciutat de Vic i a la seva comarca des de mitjans del segle XIX, que té la missió de contribuir significativament a l'educació musical de la ciutadania per tal que els ajudi a desenvolupar-se humanament, els permeti influir positivament en la societat i, si s'escau, els doni l'oportunitat de professionalitzar-se (Escola de Música i Conservatori de Vic, 2023).

El centre té un projecte educatiu complex, donant resposta a les necessitats educatives musicals de persones de totes les edats, des d'educació musical primerenca amb programes per nadons amb les seves famílies, fins a l'edat adulta, passant per les etapes d'infantil, primària, secundària i postobligatoris. Existeix un programa central i troncal que té el cant coral com a eix vertebrador de l'aprenentatge, programes d'aprofundiment dins del conservatori, i programes complementaris i optatius.

Destaca per ser l'escola de música més gran de Catalunya quant a alumnat, per la diversitat dels seus programes educatius, i alhora, per l'alt nivell de reflexió pedagògica, essent alguns dels seus professors/es, autors/es dels llibres i materials didàctics més rellevants i d'actualitat per a l'aprenentatge musical: Ferrari i Rubinat, 2010; Riera, 2011; Pérez i Pujol, 2015; Bardolet, 2017a; Bardolet, 2017b; Pérez et al., 2018; Bardolet, 2018a; Bardolet, 2018b).

La matèria de Llenguatge musical és troncal al llarg de l'etapa de primària i s'hi dedica un minutatge de 120 minuts a la setmana, amb una ràtio mitjana de 12 alumnes per grup, fet que és únic a les escoles de música de Catalunya: a la majoria dels altres centres s'hi dedica molt menys temps, i fins i tot, en alguns, s'emmarca dins l'optativitat.

Tractant-se d'una matèria que conté la base per a la comprensió de la multidimensionalitat de la música, s'ha decidit realitzar la recerca en aquest centre, ja que representa el lloc més adequat per estudiar el perfil competencial professional del seu professorat.

6.4.2. Participants

A Catalunya hi ha més de 240 escoles de música. La població estudiada correspon a la totalitat del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música de Catalunya.

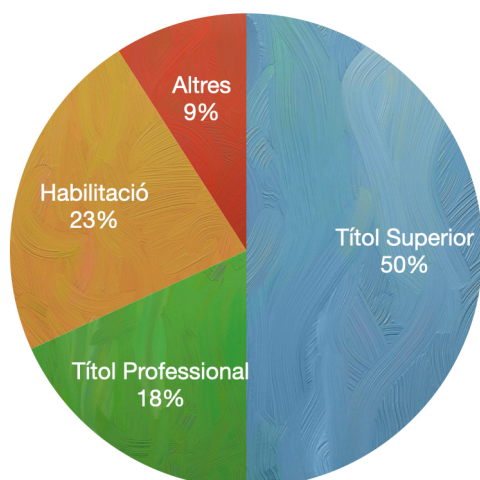
A l'envic hi ha 1.272 alumnes, dels quals 644 cursen Llenguatge musical a l'etapa de primària (de sis a onze anys) acompanyats per 22 docents. Són aquests **22 professors i professores** qui estaven convidats i convidades a formar part de l'estudi com a mostra de participants. Es tracta, doncs, d'un mostreig **no probabilístic de tipus causal o per accessibilitat** (Rodríguez-Gómez, 2018).

Dels 81 docents del centre, el 56,8% són homes i el 43,2% són dones. Tanmateix, si s'observa la característica del sexe del grup de professorat convidat a participar, obtenim que el 39,13% són homes i el 60,87% són dones. El Llenguatge musical és una matèria on els infants treballen la seva veu a través de la imitació del model vocal del professorat. La veu femenina és molt adequada per fer aquesta tasca, ja que els infants de primària, amb la seva característica de veu blanca, s'identifica a la mateixa octava natural on canten les dones, i no amb els homes, que canten una octava més greu. Aquest fet pot explicar el perquè el perfil de professorat de Llenguatge musical està format en grau més alt per dones, que per homes. Amb referència a l'edat del grup docent convidat a participar, el 40,9% es situa a la franja de 50 a 59 anys, el 31,81% entre 40 i 49 anys, només el 9,09% té de 30 a 39 anys, i només el 18'18% té 60 anys o més.

Amb referència a la seva formació capacitadora per la docència a escoles de música, segons normativa actual (Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa), la meitat del professorat convidat a la recerca, disposa de la titulació superior de música, i l'altra meitat té una titulació que els permet exercir la docència sense tenir aquesta titulació, que per les generacions actuals de professorat ja és imprescindible per tothom, ja que existeixen centres de grau superior amb especialitats que anys enrere no estaven autoritzades.

Figura 2

Titulació inicial del professorat convidat a participar



Nota. Elaborat a partir de les dades facilitades pel centre.

El grup de professorat convidat a participar es caracteritza, doncs, per ser un grup de professorat format per més dones que homes, amb una mitjana d'edat de 51 anys, i amb la meitat del cos docent en disposició de la titulació que les normatives actuals requereixen per treballar a les escoles de música, mentre que l'altra meitat compleixen els requisits a través d'homologacions i habilitacions dels seus estudis oficials.

Dels 22 docents convidats a participar, 15 en van respondre el qüestionari de recollida de dades. Amb aquesta taxa del 68,2% de respostes, es visibilitza una bona col·laboració per a la investigació.

6.5. ESTRATÈGIA DE RECOLLIDA DE DADES

Cal que les eines de recollida de dades segueixin garanties de qualitat per tal d'obtenir informació fiable. Seguint Valero (2018), els instruments han de seguir criteris psicomètrics i/o d'usabilitat coneguts, compartits i acceptats per la comunitat investigadora.

Per la realització del present estudi no s'ha trobat una eina estandaritzada que es pugui utilitzar. Es fa necessària la creació *ad hoc* de l'instrument per a la recollida de la informació necessària per donar resposta als objectius de l'estudi.

A través del qüestionari creat es generen dades noves, que convé que segueixin els criteris de qualitat descrits per Lincoln i Guba (1985, citats a Rodríguez-Gómez, 2018): veracitat (rigor de resultats i procediments; validesa interna; credibilitat), aplicabilitat (rellevància i generalització de resultats; validesa externa; transferibilitat), consistència (estabilitat de resultats; fiabilitat; dependència), i neutralitat (utilització de tècniques i procediments intersubjectius; objectivitat; confirmació) i els descrits per Valero (2018): disponibilitat (accessibilitat, temporalitat); usabilitat (credibilitat); fiabilitat (precisió, consistència, integritat, completesa); rellevància (ajustament); i qualitat (llegibilitat).

El programari emprat per a l'administració del qüestionari i per la recollida dels resultats és l'eina Google Forms, que permet organitzar les preguntes amb diferents formats i opcions de resposta, com l'escala de Likert. També permet l'administració telemàtica amb garantia de confidencialitat de la identitat de les persones participants. Els resultats arriben a un full de càlcul de manera directa, evitant possibles errors de transcripció a l'hora de la seva anàlisi (Rodríguez-Gómez, 2018).

6.5.1. Instrument per a la recollida de dades

Per assolir la consecució dels objectius de l'estudi, es dissenya un qüestionari *ad hoc* per administrar a la mostra de docents, que permeti una anàlisi quantitativa de la informació recollida. El disseny d'aquest qüestionari respon a la revisió teòrica realitzada.

Aplicant el principi de minimització de dades (Farré, 2021), la informació **demogràfica** requerida, inclou només el sexe i la franja d'edat.

El qüestionari compta amb 65 preguntes dividides en 6 blocs:

- Bloc 1: Experiència professional.
- Bloc 2: Habilitats pedagògiques.
- Bloc 3: Competències musicals.
- Bloc 4: Hàbits de treball.
- Bloc 5: Formació acadèmica.
- Bloc 6: Creença d'autoeficàcia.

Al primer bloc, per definir l'**experiència professional**, i seguint les idees de Carrillo i Vilar (2016), Denis i Tucker (2021) i Li (2022), es pregunta pels anys d'experiència en la docència musical en general, els anys d'experiència en la docència de Llenguatge musical a escoles de música, i el curs/edats de l'alumnat de primària amb els quals s'ha treballat la matèria. També es demana que se seleccioni, dins d'una llista, les dificultats que es poden haver trobat a l'aula: quant a l'alumnat, heterogeneïtat del seu nivell musical, falta de motivació, problemes de comportament, i necessitats educatives especials (Maldonado i Marlene, 2021); quant als recursos, manca de recursos materials, i limitació del temps de classe; i pel que fa a l'entorn: manca de suport per part dels altres professors i professores, i manca de suport per part de les famílies de l'alumnat. Es demana el tipus d'accions portades a terme per fomentar la inclusió educativa a l'aula: adaptacions curriculars, suport emocional, materials específics. Finalment, es demana al professorat que s'autoavaluin la capacitat per resoldre les dificultats que hagin marcat que han experimentat, amb una escala de Likert per a cadascuna de les dificultats possibles. També es deixa una opció oberta per poder fer constar algun altre tipus de dificultat afrontada que considerin rellevant i que no estigui inclosa en la llista.

Al segon bloc, per analitzar les **habilitats pedagògiques**, es pregunta per la pròpia capacitat per a planificar les classes, dissenyar activitats adequades per l'alumnat, avaluar l'aprenentatge de l'alumnat, proporcionar un *feedback* constructiu a l'alumnat sobre la seva evolució (Entrena i Regí, 2022), personalitzar les accions d'ensenyament-aprenentatge segons els seus interessos (Cervera, 2019), gestionar el temps de classe, motivar l'alumnat en l'aprenentatge, fomentar la creativitat de l'alumnat, i crear un ambient de classe productiu, segur i respectuós (Domínguez-Lloria, 2022; Fernández *et al.*, 2016). Per aquestes qüestions s'utilitza l'escala de Likert de l'1 al 5, obtenint així la informació de la creença d'autoeficàcia de cada docent. També es pregunta en aquest apartat per la capacitat per utilitzar eines tecnològiques disponibles per a l'aprenentatge a l'aula de

Llenguatge musical: Programari d'edició de partitures, programari de reproducció digital de so, de vídeo, apps específiques per a l'aprenentatge musical, grau de domini d'eines digitals per al suport visual de partitures i imatges a la pantalla (*bluetooth...*).

Al tercer bloc, per avaluar la **competència musical** de cadascú, es pregunta pel nivell de coneixement i domini pràctic dels diferents apartats de la programació de Llenguatge musical de les escoles de música en el nivell de primària (Escola de música i conservatori de Vic, 2020), amb una gradació Likert 1-5 per a cada ítem: el moviment, la percepció auditiva, el ritme, l'entonació, l'aplicació d'instruments a l'aula (Orff, ukelele, percussió petita), l'audició-cultura, la lectoescriptura musical i la teoria musical. També es demana per la capacitat d'acompanyar-se amb un instrument harmònic a classe, per la capacitat de transport, per la capacitat d'improvisació vocal i instrumental, i per la capacitat de creació i composició de melodies harmonitzades. Es respon cada qüestió a través de l'escala de Likert emprada als diferents apartats.

Al quart bloc, per tal de conèixer el nivell dels **hàbits de treball** del personal docent, es pregunta pel temps setmanal que es dedica a la preparació de les classes de Llenguatge musical, en proporció amb les hores de classe que s'imparteixen; es pregunta per la valoració de la pròpia gestió del temps; per la capacitat per resoldre problemes i imprevistos; per organitzar els materials i els espais disponibles per les classes; i per la varietat de materials utilitzats per a la preparació de classes: programació-guia docent del centre, llibres, recursos digitals, recursos creats *ad hoc*, i altres (Poblete *et al.*, 2016). En aquest mateix apartat s'inclouen qüestions entorn de la capacitat de treballar en coordinació amb els altres professors i professores del centre (Carrillo, 2015): es demana per la regularitat de la coordinació amb altres docents i pel grau d'importància que es dona al fet de treballar interaccionant amb les altres persones del departament.

Al cinquè bloc, per tal de definir la **formació acadèmica** rebuda, cal seleccionar totes les formacions oficials cursades. Les opcions s'estructuren diferenciant l'apartat pedagògic del musical, i l'apartat de formació inicial i continuada. S'hi inclou la possibilitat d'anotar algun tipus de formació pedagògica o musical no contemplada a la llista, així com formacions d'altra naturalesa que considerin que contribueixen de manera directa a la construcció del seu perfil competencial professional per a la classe de Llenguatge musical. Es demana, utilitzant escala de Likert de l'1 al 5, l'autoavaluació de la pròpia formació acadèmica amb relació a la tasca docent a desenvolupar a l'aula de Llenguatge musical. En aquest mateix apartat, es pregunta per les àrees d'interès per continuar-se formant, i per l'autoavaluació en cadascuna d'aquestes àrees: competència pedagògica; competència musical; ús de les TIC per a l'ensenyament-aprenentatge del Llenguatge musical; capacitat per portar a terme una acció inclusiva a l'aula; competència organitzativa i de planificació; i capacitat de comunicació i de treball en equip (Carrillo i Vilar, 2016; Biasutti i Concina, 2018; Rodríguez *et al.*, 2018; Sciara *et al.*, 2019; Li *et al.*, 2022). Aquest apartat es posa al final del qüestionari per tal que el professorat primer hagi reflexionat sobre les seves competències en els diferents apartats, i pugui valorar a posteriori sobre la formació que pot necessitar, partint de la que ja té i de les necessitats que se li presenten en el dia a dia a l'aula.

Finalment, al sisè bloc, un cop realitzats tots aquests apartats, al final del qüestionari, es demana una **autoavaluació global** del seu perfil competencial professional per portar a terme la tasca de professor/a de Llenguatge musical a l'escola de música, demanant una única puntuació, de l'1 al 5, valorant la creença d'autoeficàcia en general (Martínez-

Izaguirre *et al.*, 2018). D'aquesta manera, a petita escala, es fa una petita comprovació de la consistència de les dades recollides, criteri de qualitat de les dades, que assenyalen Lincoln i Guba (1985, citats a Rodríguez-Gómez, 2018), ja que es podrà observar la relació entre els apartats del qüestionari i l'última autoavaluació global de cada docent.

A l'**Annex 4** es pot consultar el qüestionari dissenyat per a la recollida de tota aquesta informació.

6.5.2. Validació de l'instrument de recollida de dades

Per tal d'avaluar la idoneïtat de l'instrument de recollida de dades creat, s'ha procedit a demanar a dues jutgesses expertes en educació musical en escoles de música, la revisió de l'instrument, tenint en compte els objectius de la recerca, i vetllant per tenir un bon criteri d'univocitat, de pertinença i d'importància.

La primera jutgessa és doctora en educació per la Universitat de Vic, experta en inclusió educativa. Treballa en la gestió de diferents equips docent si té vint anys d'experiència com a professora de Llenguatge musical d'escoles de música. La segona jutgessa és professora de Llenguatge musical a l'Escola de música i Conservatori de Manresa, amb més de vint-i-cinc anys d'experiència en la docència del Llenguatge musical.

Les jutgesses han valorat l'eina de recollida de dades d'aquesta manera:

"És exhaustiva i analitza el tema en qüestió des de diferents perspectives per tal d'adquirir una informació completa i contrastada". Tanmateix, aporten conceptes per afegir o matisar:

- Afegir la gestió d'aula per tal que les activitats siguin conjuntes, a l'apartat de la inclusió.
- Afegir la resolució de conflictes, el reconeixement de l'alumne/a i del grup, la participació de tot l'alumnat, a l'apartat de les habilitats pedagògiques.
- Afegir la capacitat de reflexionar conjuntament amb la resta del professorat, a l'apartat dels hàbits de treball.
- Afegir el concepte del gaudi per la música i el seu aprenentatge, en l'apartat de competència pedagògica.
- Afegir la veu a l'apartat d'entonació, dins les competències musicals.
- Matisar la paraula "Teoria" canviant-la per "Conceptes teòrics", d'acord amb la nomenclatura més adequada en el present paradigma educatiu.
- Afegir els materials didàctics complementaris a la llista de possibles elements utilitzats per realitzar les classes.

S'han incorporat les modificacions concretades per les jutgesses, per tal de validar l'eina abans de la seva administració a la mostra de participants.

6.6. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES

Utilitzant el programari Microsoft Excel, s'han processat els resultats obtinguts per tal de donar resposta als objectius de recerca. En coherència amb les variables estudiades i els objectius de l'estudi, s'han usat estadístics descriptius -mitjana i desviació típica- per tal d'exposar els resultats obtinguts des de la perspectiva descriptiva. S'han analitzat les dades sociodemogràfiques de les persones participants i a continuació s'han estudiat les respostes dels 61 ítems que formen el qüestionari. Per presentar les dades obtingudes de manera clara, s'han utilitzat taules i diferents tipus de gràfics estadístics: diagrames de barres i sectorials, depenent del tipus de dada analitzada.

En una segona fase, s'ha estudiat la possible relació entre les variables. Per fer-ho, s'han elaborat gràfics de dispersió per tal d'observar patrons i tendències, i per detectar valors atípics, i càlculs de correlació de Spearman (Goss-Sampson, 2018), amb el mateix programari Excel, entre els següents elements, per tal de calcular la direcció i la força de la relació entre les variables. S'ha calculat la possible relació entre:

- Els àmbits formatius del professorat i la seva creença d'autoeficàcia (OE1).
- Cadascun dels elements de l'experiència a l'aula analitzats i la puntuació obtinguda en habilitats pedagògiques (OE2).
- Cadascun dels elements de l'experiència a l'aula analitzats i la puntuació obtinguda en competència musicals de la classe de Llenguatge musical (OE2).
- Cadascun dels elements de l'experiència a l'aula analitzats i la puntuació obtinguda en hàbits de treball (OE2).

El una tercera fase, s'ha procedit a l'anàlisi interpretativa de les dades presentades, posant-les amb relació al context i al marc teòric, per tal d'obtenir les conclusions.

7. ANÀLISI DE RESULTATS

7.1. RESULTATS

Per a la recollida d'informació necessària per donar resposta als objectius de la recerca, es va enviar el qüestionari titulat "El perfil competencial del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música" a la mostra de participants, creat *ad hoc*, amb validació per part de dues jutgesses externes expertes en la temàtica. El qüestionari s'estructura en diferents apartats, d'acord amb els eixos temàtics de la recerca. La metodologia d'enquestes dona resposta a la necessitat de produir i recollir dades estructurades per prendre decisions, aporta col·laboració de les persones que proporcionen la informació, i ofereix concreció en la precisió o error a través de les afirmacions obtingudes (Fàbregues, *et al.*, 2016).

El seu disseny es basa en valoracions a través d'escala tipus Likert i també en la selecció d'opcions, per tal de fer-ne una anàlisi de resultats de tipus quantitatiu. Alhora, disposa de l'espai per tal que les persones participants puguin incloure opcions no contemplades en les possibilitats de resposta presentades.

El qüestionari s'ha respost en línia, de forma individual i anònima. S'ha vetllat per aconseguir la màxima qualitat i validesa de les dades recollides. Per aquesta raó s'ha preferit no recollir la identitat individual de les persones de la mostra, garantint l'anonimat a l'hora de donar resposta a les diferents qüestions. Aquest fet ha provocat, col·lateralment, la impossibilitat d'insistir en la demanda de participació individualment a les persones que, finalitzat el termini, no han participat. Malgrat això, s'ha considerat que el percentatge de respostes assolides, amb relació a la dimensió de la mostra, és significatiu per donar credibilitat a la informació obtinguda. Les dades obtingudes són accessibles, temporals dins el període d'implementació i recollida d'evidències, verificades, fiables i ajustades al centre d'interès (Valero, 2018).

La informació s'organitza amb una matriu de dades que es pot consultar a l'Annex 5, utilitzant el programari Microsoft Excel, relacionant les persones participants amb les diferents variables.

A continuació, es presenten els resultats obtinguts a través d'una anàlisi descriptiva, completada amb taules i gràfics per facilitar la visualització global i la comprensió de la lectura dels resultats. En primer lloc, es realitza una descripció **demogràfica** de les persones que han participat en l'estudi [preguntes 1-2]. Tot seguit, s'analitza la variable de l'**experiència professional** [preguntes 3-7 i 16]. A continuació, s'analitza la variable de la **formació acadèmica** rebuda [preguntes 46-51]. La variable de la **creença d'autoeficàcia** s'analitza des de l'autoavaluació de la formació rebuda [pregunta 52], les **habilitats pedagògiques** [preguntes 8-15, 17-26, 53, i 55-58], els **hàbits de treball** [preguntes 39-45], la **competència musical** [preguntes 27-38 i 54], l'**autovaloració global** [pregunta 59], i la **creença del valor del vessant musical i pedagògic** en la construcció de la competència professional [pregunta 60].

Finalment, per tal de donar resposta a les preguntes de recerca i als objectius proposats, s'estudia la possible correlació entre les variables de l'experiència professional i de la formació acadèmica, amb la creença d'autoeficàcia. Per tal de fer l'anàlisi de correlació, s'ha procedit a adjudicar puntuacions a les respostes de selecció múltiple. Això ha estat possible gràcies al disseny del qüestionari, on la selecció de més opcions implica un resultat més positiu en la variable estudiada. S'ha considerat, per tant, que l'experiència

en més ventall d'edats d'alumnat augmenta la puntuació en experiència, que la quantitat de cursos rebuts augmenta la puntuació en formació, que la quantitat de materials diversos que s'utilitzen a l'aula, augmenta la puntuació en competència pedagògica, etc.

7.2. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ AMB RELACIÓ A LES VARIABLES

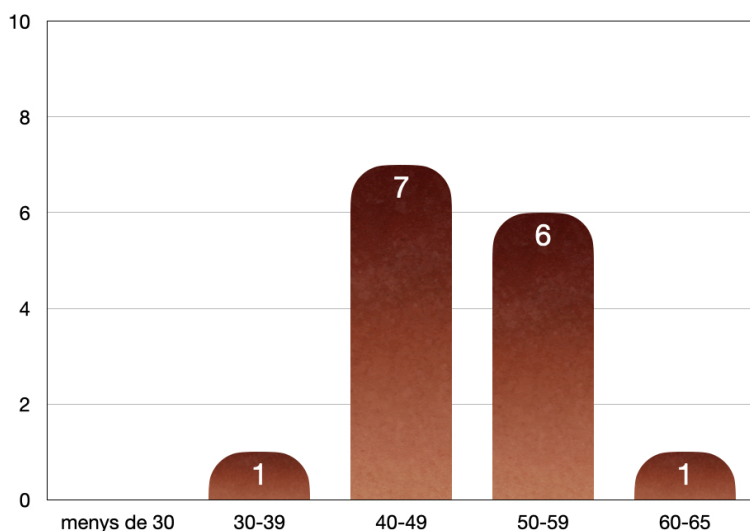
Les variables estudiades són l'*experiència professional*, la *formació*, i la *creença d'autoeficàcia*. Es presenta, en primer lloc, la informació demogràfica, per tal d'emmarcar la presentació dels resultats a partir del perfil de la mostra.

7.2.1. Informació demogràfica

Del grup de 22 professors i professores convidades a participar, n'han respost 15 que són, per tant els qui configuren la mostra, que representen el 68,2% de tot el professorat de Llenguatge musical del centre. Les persones que han respost són 11 dones i 4 homes, d'aquestes franges d'edat [Veure Figura 3]. La major part del professorat de Llenguatge musical del centre compren les edats de 40 a 59 anys. L'edat majoritària del cos docent de Llenguatge de la mostra possibilita que puguin tenir un recorregut molt ampli d'anys d'experiència.

Figura 3

Franges d'edat de la mostra de participants que han respost



Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades del qüestionari.

7.2.2. Experiència professional

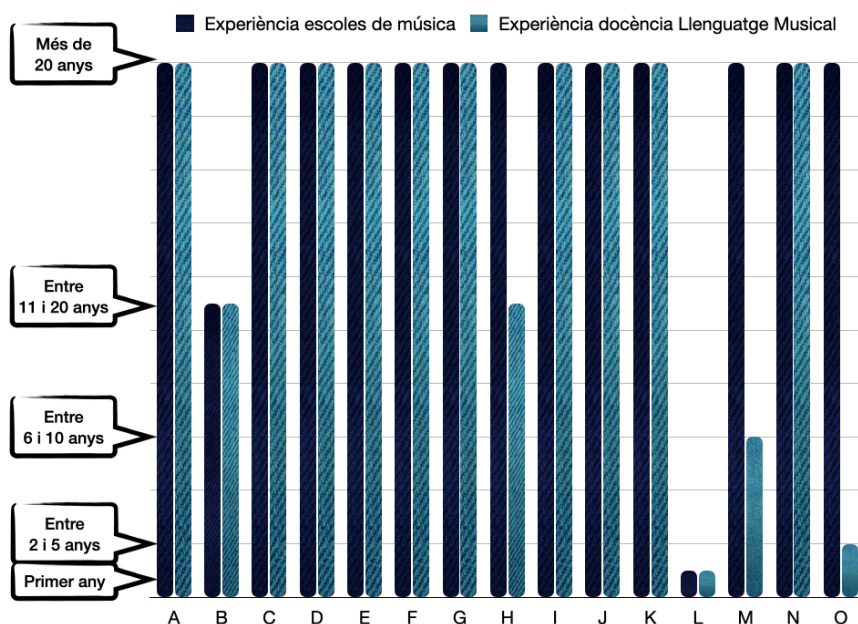
Per tal de definir l'experiència professional en Llenguatge musical del professorat, el qüestionari indaga, en primer lloc, en els anys d'experiència en docència en escoles de música, i també en l'experiència específica en docència de Llenguatge musical. En segon lloc, es pregunta a quins cursos de Primària es tenia experiència docent en Llenguatge, element que determina les edats i el nivell de complexitat curricular on es té o no experiència. En tercer lloc, es pregunta per l'experiència en situacions complexes concretes: Amb relació a l'alumnat: en l'heterogeneïtat accentuada de nivells musicals dins la mateixa aula; en la manca clara de motivació per l'aprenentatge del Llenguatge musical; en problemes de comportament que alterin sistemàticament la continuïtat de la

dinàmica de la classe; i en necessitats educatives especials que requereixin adaptació curricular. Pel que fa als recursos: en manca de recursos materials necessaris; i en insuficiència de recurs de temps lectiu per les classes setmanals de Llenguatge musical. Pel que fa al suport: en manca de suport per part del professorat; i en manca de suport per part de les famílies de l'alumnat. Tot seguit, es pregunta per l'experiència en portar a terme accions específiques per fomentar la inclusió educativa a l'aula. També es dona espai per incloure altres accions específiques que es consideri que contribueixen a la construcció de la seva competència professional, en l'àmbit de l'experiència.

El 86,6% de les persones participants tenen més de 20 anys d'experiència en la docència a escoles de música. El 66,6% de les persones participants tenen més de 20 anys d'experiència en la docència específica de Llenguatge musical. Es tracta d'un grup docent majoritàriament molt experimentat, quantitativament. [Veure Figura 4].

Figura 4

Experiència docent a escoles de música i a la matèria de Llenguatge musical



Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades el qüestionari.

El 66,6% de professorat que forma la mostra, té experiència en la docència de Llenguatge musical a escoles de Música amb tots els cursos de l'etapa de Primària. Es tracta d'un grup docent majoritàriament amb una experiència molt transversal dins l'etapa de Primària. [Veure Taula 5].

Taula 5*Edats de l'alumnat. Cursos de Primària on han impartit docència de Llenguatge musical*

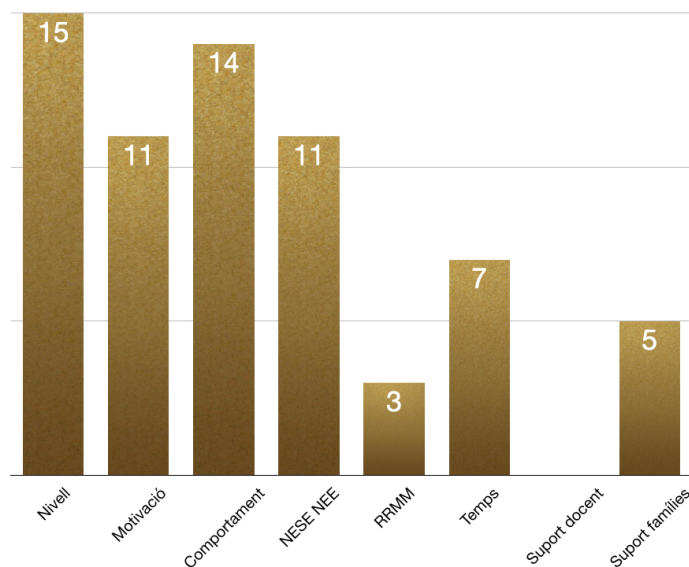
Docent	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
<i>A</i>	x	x	x	x	x	x
<i>B</i>		x	x	x	x	x
<i>C</i>	x	x	x	x	x	x
<i>D</i>	x	x	x	x	x	x
<i>E</i>	x	x	x	x	x	x
<i>F</i>	x	x	x	x	x	x
<i>G</i>	x	x	x	x	x	x
<i>H</i>	x	x	x	x	x	x
<i>I</i>	x	x	x	x	x	x
<i>J</i>					x	x
<i>K</i>		x	x	x	x	x
<i>L</i>	x	x	x	x	x	x
<i>M</i>	x	x				
<i>N</i>	x	x	x	x	x	x
<i>O</i>	x	x	x			

Nota. Font d'elaboració pròpia, a partir de la informació recollida al qüestionari.

Pel que fa a l'experiència en situacions complexes a l'aula, tot el professorat té experiència en heterogeneïtat de nivell i gairebé tot en dificultats de comportament d'alguns/es alumnes. Destaca la transversalitat de l'experiència en les situacions de complexitat que pot presentar l'alumnat: heterogeneïtat de nivell (100%), problemes de comportament (93,3%), motivació i necessitats educatives especials (73,3%). Quasi la meitat de la mostra té experiència en la docència de la matèria amb insuficiència de recurs temps (46,6%), i un terç ha experimentat manca de suport de les famílies (33,3%). En un percentatge encara menor, un 20% ha experimentat dificultats a causa de la insuficiència de recursos materials per la matèria. [Veure Figura 5]. Cap de les persones ha tingut mai dificultats per manca de suport dels companys i companyes. Aquests resultats dibuixen una situació de professorat amb experiència en centres cohesionats, on l'experiència amb el recurs temps és heterogeni, i on presenta dificultats a les quals aquest és inferior, i es fa palesa la complexitat per les característiques de l'alumnat.

Figura 5

Experiència en situacions complexes amb relació a la docència de Llenguatge musical



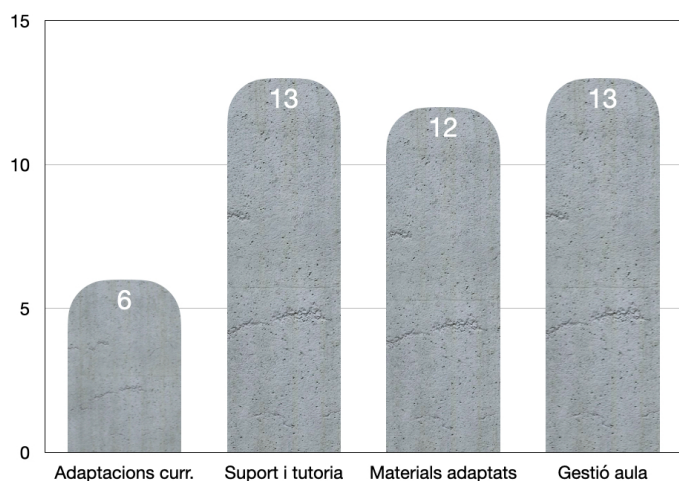
Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades del qüestionari.

El qüestionari també analitza l'experiència en el foment de la inclusió educativa a l'aula, qüestionant si el professorat realitza planificació escrita d'adaptacions curriculars; si realitza accions de suport emocional i acompanyament tutorial a alumnat i família; si porta a terme creació o recerca de materials específics adaptats; i si duu a terme ajustaments de gestió d'aula per tal que les activitats siguin conjuntes. [Veure Figura 6].

El professorat porta a terme diferents accions per tal de fomentar la inclusió de l'alumnat, malgrat menys de la meitat (40%) desenvolupa adaptacions curriculars planificades per escrit, amb estratègies específiques per cada alumne/a.

Figura 6

Accions portades a terme per fomentar la inclusió educativa a l'aula



Nota. Elaboració pròpia a partir de les dades del qüestionari.

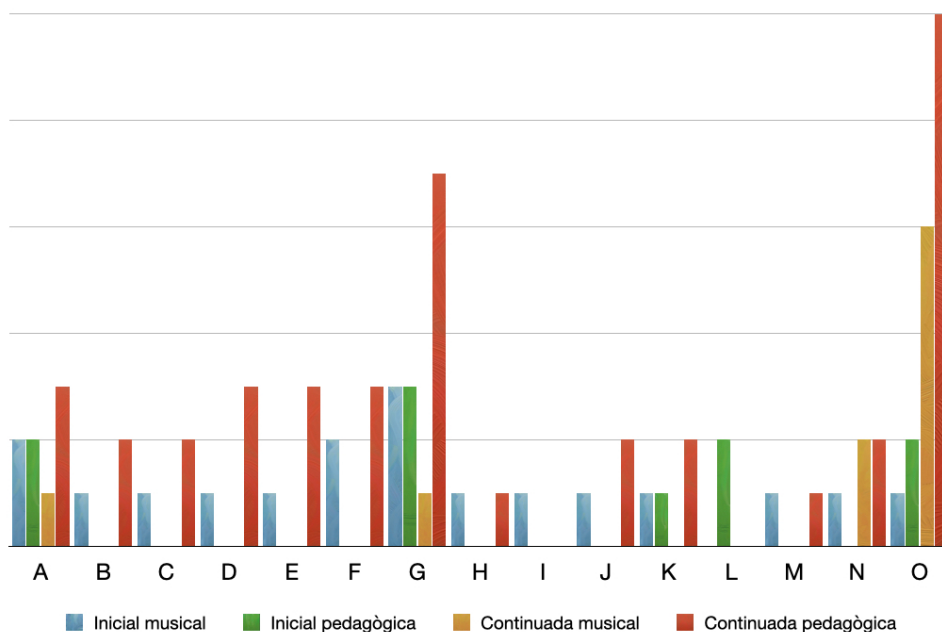
7.2.3. Formació acadèmica

Per analitzar la formació del professorat, s'estudia la seva formació inicial i continuada, tant en l'àmbit musical com pedagògic, i també es pregunta pels interessos en temàtiques on continuar-se formant.

La Figura 7 presenta una mostra que majoritàriament ha rebut una formació inicial musical -només un 33,3% de professorat ha rebut formació inicial pedagògica-, que després ha rebut formació continuada majoritàriament pedagògica (86,6%). El 73,3% del professorat no ha ampliat la seva formació musical un cop finalitzada la formació inicial.

Figura 7

Formació inicial i continuada, musical i pedagògica

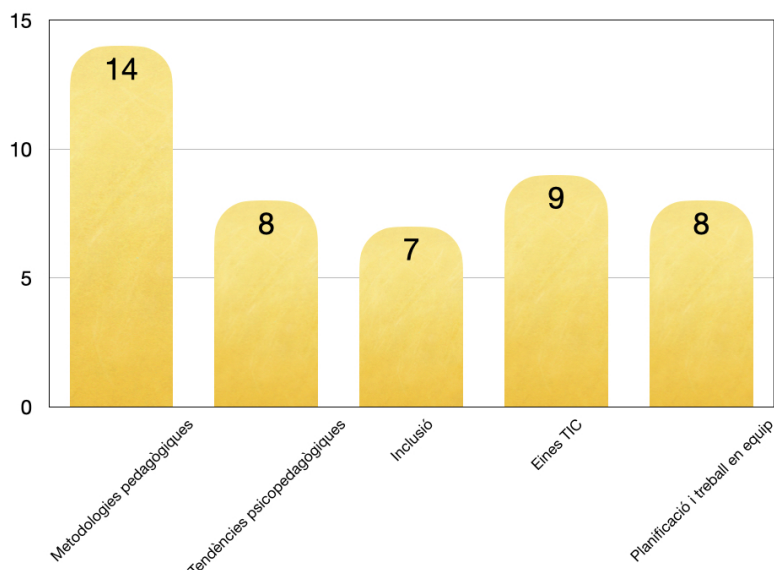


Nota. Elaboració pròpia a partir de la informació recollida amb el qüestionari.

Davant la pregunta dels interessos temàtics per continuar formant-se, el 93,3% del professorat està interessat en les metodologies pedagògiques, i entorn de la meitat del professorat, s'interessa pels altres temes: tendències psicopedagògiques contemporànies (53,3%), inclusió (46,6%), eines TIC (60%), organització, planificació i treball en equip (53,3%). La Figura 8 mostra aquests nivells d'interès.

Figura 8

Temes d'interès per a la formació continuada



Nota. Elaborat a partir de la informació recollida amb el qüestionari.

7.2.4. Creença d'autoeficàcia

L'estudi vol analitzar la possible relació entre la formació rebuda i la creença d'autoeficàcia, així com la relació entre l'experiència professional i la creença d'autoeficàcia. Aquesta creença, doncs, s'analitza de manera complexa, a partir de la pròpia valoració de cada docent de diferents aspectes que es presenten a continuació.

En primer lloc, un cop repassada tota la formació rebuda, es demana al professorat que la puntuï en la seva globalitat, sempre amb relació a desenvolupar la tasca docent de professor/a de Llenguatge musical. La mitjana d'aquesta creença d'autoeficàcia del professorat està en un 3,46 sobre 5, amb una desviació típica de 0,51. En segon lloc, es demana que s'autoavaluïn la pròpia competència musical, obtenint una mitjana de 4 sobre 5, amb una desviació típica de 0,55. Finalment, es demana que puntuïn la pròpia competència pedagògica, amb una mitjana de 3,8 sobre 5, amb una desviació típica de 0,56. Per tant, el professorat considera que la seva autoeficàcia és major en competència musical (4 sobre 5), seguida per la seva competència pedagògica (3,8 sobre 5), i creu que hi ha força marge de millora en la formació rebuda (3,46 sobre 5). Per edats, sobre 5 punts de màxim, la mitjana d'autoeficàcia de la franja 30-39 és 3. De 40 a 49 és la més alta: 4,14. De 50 a 59 baixa fins al 3,66, i de 60 a 65 la trobem a 4. Seguidament, es presenta la Taula 6, que recull la relació entre la valoració d'autoeficàcia que cadascú fa de cadascuna de les seves competències, i l'interès que ha manifestat per formar-se més en cadascuna de les temàtiques.

Taula 6**Autoavaluació i interès per formar-se en cadascuna de les competències**

Docent	Musical		Pedagògica		Digital		Inclusiva		Organitzativa		Comunicació	
	Auto.	Inter.	Auto.	Inter.	Auto.	Inter.	Auto.	Inter.	Auto.	Inter.	Auto.	Inter.
A	4	no	4	sí	4	sí	3	no	4	no	4	no
B	4	no	3	sí	4	sí	3	sí	4	sí	3	sí
C	3	no	3	sí	3	sí	3	no	2	no	4	no
D	4	no	4	sí	3	no	4	sí	4	no	3	no
E	4	no	4	no	4	sí	4	no	4	sí	3	sí
F	4	no	3	sí	3	sí	2	sí	3	sí	4	sí
G	4	sí	4	sí	2	no	3	no	3	sí	4	sí
H	4	no	4	sí	3	no	3	no	4	no	4	no
I	4	no	4	sí	3	no	3	no	5	sí	5	sí
J	4	no	3	sí	3	no	4	no	4	no	4	no
K		no	4	sí	3	sí	3	sí	4	sí	4	sí
L	3	no	4	sí	3	no	4	no	3	no	4	no
M	4	no	4	sí	2	sí	3	sí	4	no	5	no
N	5	no	4	sí	5	sí	3	sí	5	sí	5	sí
O	5	no	5	sí	4	sí	5	sí	5	sí	5	sí

Nota. Elaboració pròpia a partir de les dades recollides al qüestionari. Abreviacions: "Auto." Correspon a Autoavaluació en aquesta competència; "Inter." Correspon a Interès per formar-se.

Per interpretar aquesta taula, es parteix del supòsit que si una persona considera que té una puntuació competencial de 3 sobre 5 o de 2 sobre 5 sobre un tema que es relaciona directament amb l'exercici de la seva tasca, seria desitjable i coherent que tingués interès a rebre formació sobre el tema per tal de millorar en la seva competència. Els colors de la taula ajuden a destacar que el 40% del professorat no té interès a rebre formació en competència digital malgrat no considerar-se prou autoeficaços en aquest aspecte, i més de la meitat de la mostra no té interès a rebre formació en competència inclusiva, malgrat una tercera part de tot el grup (33,3%) considera que no és prou competent en aquesta àrea tan rellevant en el paradigma educatiu actual. També es pot observar que hi ha molt poc interès a rebre formació continuada musical i molt interès en rebre'n de pedagògica. Més de la meitat del professorat, el 53,3% es valora amb una competència gens destacada en algunes àrees, i alhora no mostra interès a millorar-les.

Taula 7*Autoavaluació del professorat, sobre la gestió de situacions complexes*

	Bloc alumnat					Bloc recursos			Bloc suports			Total
	Doce nt	Nive ll	Motiva ció	Comporta ment	NEE	Mitja	Materi als	Tem ps	Mitja	S. Doce nt	S. Famíl ies	
A	4	4	4	4	4	4	4	4				4
B	4	3	2	3	3					3	3	3
C	4	3	3	4	3,5					2	2	2,75
D	4	3	4	3	3,5		4	4				3,75
E	4	5	4	4	4,25		3	3				3,625
F	4		3	3	3,33		3	3				3,16
G	3	5	5	3	4							4
H	3	4	4		3,66		3	3		2	2	2,88
I	4	3	4		3,66							3,66
J	4				4							4
K	3	3	4	3	3,25	3	4	3,5		4	4	3,58
L	4		2		3							3
M	4		3	4	3,66							3,66
N	4	4	3	2	3,25	5	4	4,5		3	3	3,58
O	4	4	4	4	4							4
Mitj	3,8	3,72	3,5	3,36	3,59	4	3,57	3,78		2,8	2,8	3,39
Màx	4	5	5	4	4,25	5	4	4,5	0	4	4	
Mín	3	3	2	2	3	3	3	3	0	2	2	
Desv	0,41	0,78	0,85	0,67	0,68	1	0,53	0,76		0,83	0,83	0,83

Nota. Taula d'elaboració pròpia, a partir de les dades recollides al qüestionari. Càlculs realitzats amb el programari Microsoft Excel.

El qüestionari mesura la creença d'autoeficàcia en la gestió de situacions que aporten complexitat: heterogeneïtat de nivell de l'alumnat, problemes de comportament, necessitats educatives especials, manca de recursos materials, manca de recurs temps, manca de suport docent, manca de suport familiar. Veient els resultats expressats a la Taula 7, es pot veure com el professorat puntua la seva eficiència amb un 3,39 sobre 5 de mitjana, essent les mancances de recursos les que poden resoldre més satisfactòriament (3,78 sobre 5), amb menor puntuació hi trobem les dificultats amb l'alumnat (3,59 sobre 5) i amb pocs casos però amb molta dificultat de gestió pel que fa a les dificultats provocades per la manca de suport familiar (2,8 sobre 5). Finalment, també es pot observar com l'heterogeneïtat de nivell és la situació de complexitat que es troba la totalitat del professorat, i alhora és on hi ha la puntuació d'autoeficàcia més alta de totes les situacions (3,8 sobre 5) i amb una desviació típica menor (0,41).

Taula 8*Autoavaluació del professorat, sobre les seves habilitats pedagògiques*

Docent	Planificació	Avaluació	Personalització	Ges. Temps	Vincles	Creativitat	Participació	Conflictes	Eines TIC	Total
A	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,88
B	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,66
C	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3,44
D	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4,44
E	5	5	4	3	5	4	4	5	4	4,33
F	4	3	3	3	4	2	4	3	3	3,22
G	5	4	4	5	5	4	5	4	2	4,22
H	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3,66
I	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4,22
J	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3,77
K	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3,66
L	3	4	4	2	4	4	4	4	3	3,55
M	4	5	4	4	5	3	4	4	2	3,88
N	5	4	4	4	5	4	3	3	5	4,11
O	3	3	3	5	3	3	4	3	4	3,44
Mitj	4,06	3,93	3,73	3,86	4,33	3,46	3,93	3,8	3,4	3,83
Màx	5	5	5	5	5	4	5	5	5	
Mín	3	3	3	2	3	2	3	3	2	
Desv	0,70	0,70	0,59	0,83	0,61	0,63	0,45	0,67	0,82	0,67

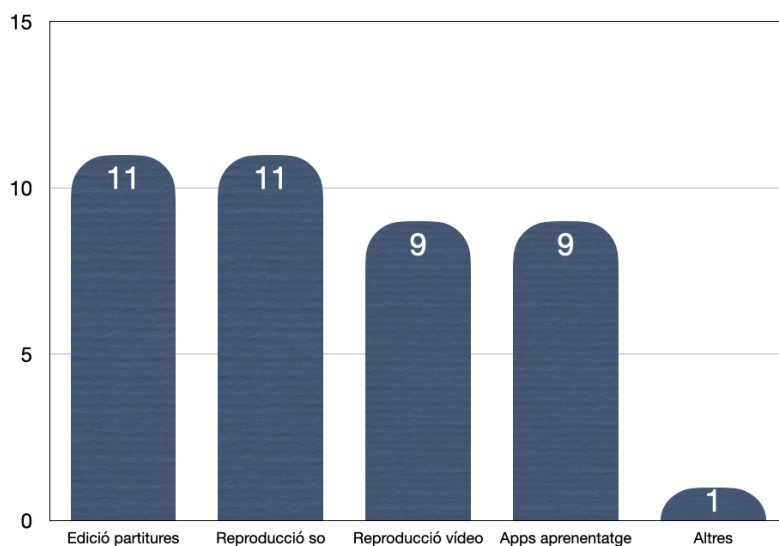
Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides al qüestionari. Càlculs realitzats amb el programari Microsoft Excel.

Per tal de valorar l'autoeficàcia en les habilitats pedagògiques de cada docent, el qüestionari demana una autoavaluació amb escala de Likert en els apartats de planificació, avaluació, personalització de l'aprenentatge, gestió del temps, establiment de vincles emocionals, foment de la creativitat, foment de la participació, resolució de conflictes, i ús d'eines digitals. La Taula 8 mostra com les habilitats més destacades de la mostra són les d'establiment de vincles amb l'alumnat, i la de planificació acadèmica. Les menys puntuades són les habilitats en eines TIC i en fer evolucionar la creativitat de l'alumnat. Continuant amb el tema de les eines TIC i la competència digital, es pot comprovar, amb la Figura 9, com gairebé tres quarts parts del professorat (73,3%) utilitzen les eines TIC d'edició de partitures i per a reproducció de so a l'aula, mentre que el 60% utilitza eines de reproducció de vídeo i també apps específiques dissenyades per a l'aprenentatge musical.

A la classe de Llenguatge musical es treballen quatre competències musicals específiques, sintetitzades al Decret 175/2022 de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (2022): la competència interpretativa, la creativa, la musicològica i la perceptiva. El professorat porta a terme aquest aprenentatge a través del treball de diferents blocs dins de la classe de Llenguatge musical, que requereixen que el/la docent tingui un bon nivell de les següents competències: moviment, percepció auditiva, ritme, entonació, aplicació instrumental, audició-cultura, lectoescriptura, conceptualització teòrica, acompanyament amb instrument harmònic, transport a vista, improvisació vocal i instrumental, creació i composició de melodies harmonitzades. La Figura 10 mostra les mitjanes de puntuació d'autoeficàcia de cada apartat valorat i la desviació típica entre les puntuacions dels docents en el mateix apartat.

Figura 9

Eines digitals usades i considerades útils per la classe de Llenguatge musical

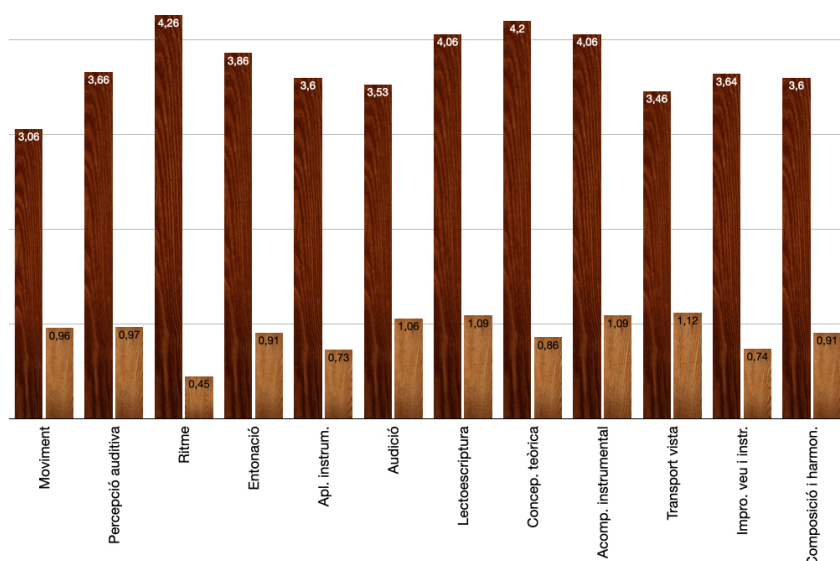


Nota. Font d'elaboració pròpia, a partir de les dades recollides al qüestionari.

El professorat se sent més competent en les àrees més tècniques del llenguatge musical: el treball del ritme, la conceptualització teòrica, la lectoescriptura i la pròpia destresa d'acompanyament instrumental (entre un 4,06 i un 4,26 sobre 5). En canvi, en pedagogies més emergents com les que basen l'aprenentatge en l'abordatge des del moviment, la puntuació és més baixa (3,06 sobre 5).

Figura 10

Competència musical docent i desviació típica de cada apartat

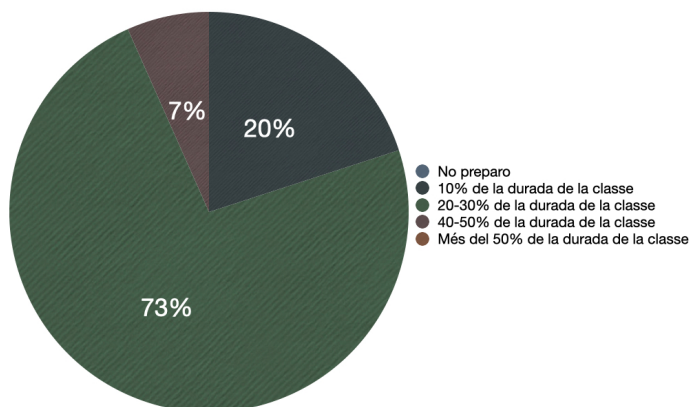


Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides amb el qüestionari. Càlculs realitzats amb el programari Microsoft Excel.

Pel que fa als hàbits de treball de cadascú, el qüestionari proposa una autoavaluació valorant el temps de preparació de les classes, la capacitat per organitzar material i espais, analitzant quins materials utilitza cadascú, i, en referència a la coordinació amb els altres companys i companyes docents, valorant la capacitat de coordinació, la importància atorgada a fer-ho, la freqüència de les coordinacions, i la capacitat de reflexió pedagògica amb els companys i les companyes. La Figura 11 mostra que tot el professorat es prepara les classes de Llenguatge musical, i que el temps majoritari de preparació de les classes segueix la proporció d'entre el 20% i el 30% de la durada de la classe: és a dir, que per preparar una classe d'una hora, s'inverteixen entre 12 i 18 minuts (73% del professorat).

Figura 11

Temps de preparació de les classes de Llenguatge musical

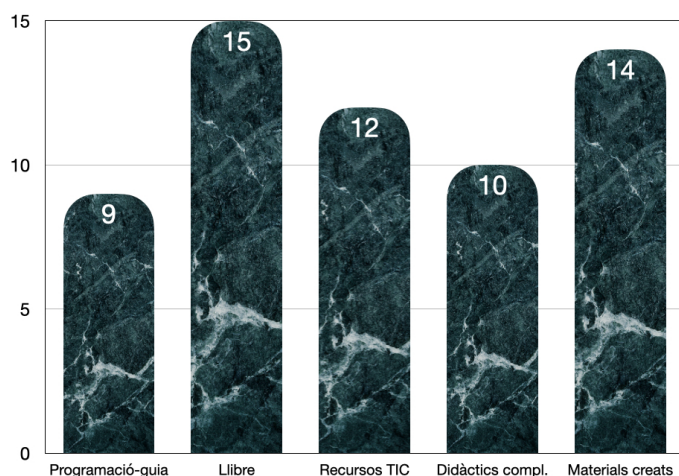


Nota. Elaborat a partir de les dades recollides amb el qüestionari.

El professorat es puntua amb una mitjana de 3,93 sobre 5 i una desviació típica de 0,79, la seva capacitat per organitzar els materials i els espais. La Figura 12 mostra els materials utilitzats per la preparació i desenvolupament de les classes de Llenguatge musical. És rellevant subratllar que la programació per cursos i la guia mensual que es revisa constantment per part de l'equip de coordinació, siguin materials que no es fan servir de manera general com a material de capçalera per preparar les classes, només el 60% en fan ús. En canvi, la totalitat del professorat fa servir el llibre de referència per cada curs, i crea materials a mida pels objectius que vol treballar (93,3%).

Figura 12

Materials utilitzats per les classes de Llenguatge musical

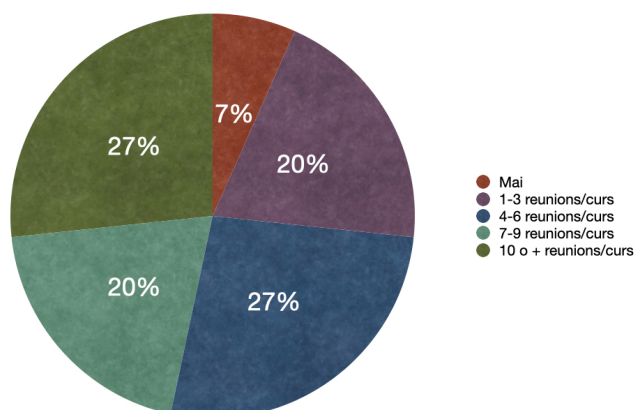


Nota. Elaboració pròpia, a partir de les dades recollides amb el qüestionari.

El professorat mesura la seva capacitat per coordinar-se amb altres docents amb una puntuació alta, de 4,26 sobre 5, i una desviació típica de 0,45. A la importància de coordinar-se amb altres docents hi donen una puntuació encara més alta, de 4,73 sobre 5, amb una desviació típica també de 0,45. Paradoxalment, la freqüència de coordinació entre docents és molt heterogènia, com mostra la Figura 13. El professorat puntua amb una mitjana de 4,13 sobre 5, i una desviació de 0,74 la seva capacitat per reflexionar pedagògicament amb els/les altres docents.

Figura 13

Freqüència de coordinació entre docents



Nota. Elaborat a partir de la informació recollida pel qüestionari.

Finalment, es demana a cada docent que puntuï l'autoeficàcia del seu perfil competencial com a docent de Llenguatge musical, després d'haver analitzat tots els elements que el qüestionari posa en joc, i per tant a manera de síntesi. La puntuació mitjana és de 3,86 sobre 5, amb una desviació típica de 0,51.

De manera concreta, la puntuació mitjana de la competència musical és 4 i la puntuació mitjana de la competència pedagògica és 3,8. La diferència no és gran i la puntuació és positiva, però el professorat se sent més ben preparat musicalment que pedagògicament, i es tracta d'una puntuació que podria millorar bastant. Alhora, una dada molt significativa recollida és que el 100% del professorat considera que té el mateix pes la preparació musical que la pedagògica, que són importants a parts iguals, per a la construcció de la competència per portar a terme la docència de Llenguatge musical. És una opinió compartida sense fissures.

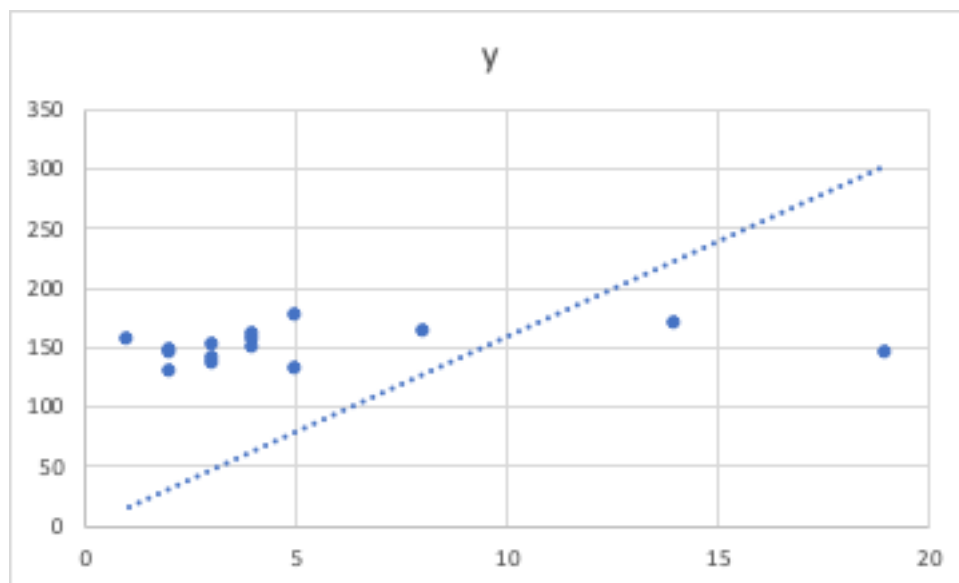
7.2.5. Correlació

Els objectius específics de la recerca persegueixen estudiar la relació entre la creença d'autoeficàcia del perfil de professorat estudiat amb la seva formació, per una banda, i amb la seva experiència professional, per l'altra. A continuació es presenten les relacions entre les variables estudiades.

En primer lloc, la Figura 14 mostra el resultat de la relació entre la formació rebuda i la creença d'autoeficàcia de cada docent. El càlcul de la correlació de Pearson dona com a resultat 0,46. Es tracta, doncs, d'una correlació positiva de nivell moderat.

Figura 14

Relació entre la variable formació i la variable creença d'autoeficàcia

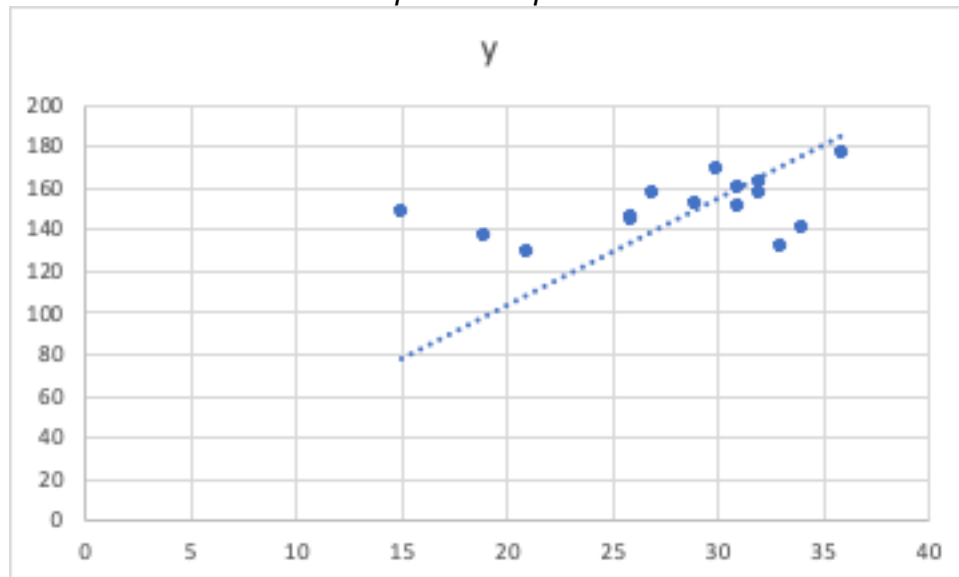


Nota. Elaboració pròpia a partir de les dades del qüestionari. Càlcul de correlació de Pearson amb Microsoft Excel.

En segon lloc, la Figura 15, presenta el resultat de la relació entre la variable experiència professional docent i la variable creença d'autoeficàcia. Aquí el resultat de la correlació de Pearson és molt feble, amb només un 0,22.

Figura 15

Relació entre la variable experiència professional i la variable creença d'autoeficàcia



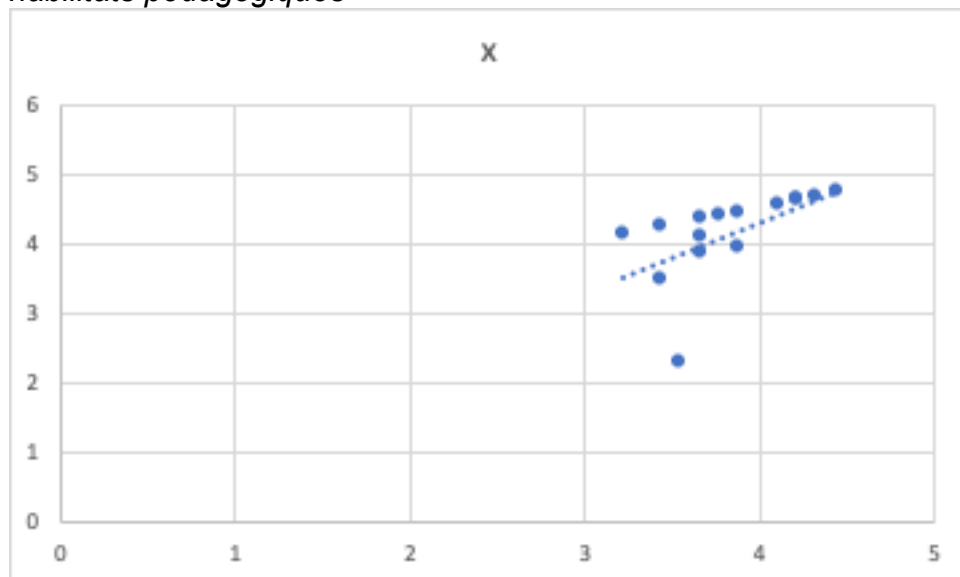
Nota. Elaboració pròpia a partir de les dades del qüestionari. Càlcul de correlació de Pearson amb Microsoft Excel.

S'ha estudiat la correlació entre totes les variables estudiades. Només s'han obtingut resultats positius a l'hora de relacionar el nivell d'experiència en situacions complexes, amb la creença d'autoeficàcia en habilitats pedagògiques. La Figura 16 mostra aquesta

correlació de força moderada (0,59). Per tant, com més experiència té el professorat en situacions complexes a l'aula, millor avalua la seva pròpia autoeficàcia per portar a terme la docència de Llenguatge musical.

Figura 16

Relació entre l'experiència en situacions complexes a l'aula, i creença d'autoeficàcia en habilitats pedagògiques



Nota. Elaboració pròpia a partir de les dades del qüestionari. Càlcul de correlació de Pearson amb Microsoft Excel.

No s'estableix cap més correlació entre els altres elements analitzats i la creença d'autoeficàcia: ni amb aspectes demogràfics, ni amb els altres apartats de l'experiència, ni amb les habilitats pedagògiques. Tampoc l'experiència té una afectació directa en la competència musical, ni les habilitats pedagògiques, ni amb els hàbits de treball.

7.3. DISCUSSIÓ

El present treball d'investigació, centra l'atenció en la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música. Domínguez-Lloria (2022) i Pérez i Gonçalves (citats a Fernández *et al.*, 2016), exposaven la necessitat de la preparació **competencial** del professorat per tal de poder acompanyar amb solvència l'alumnat cap al desenvolupament de les competències curriculars.

7.3.1. Formació

S'ha estudiat la competència adquirida a través de la **formació**. El primer objectiu específic del present estudi persegueix identificar els àmbits formatius que configuren la competència professional docent del professorat estudiat i relacionar-lo amb la seva creença d'autoeficàcia. S'ha analitzat la formació inicial i la continuada, el vessant musical i el pedagògic. S'ha dibuixat un perfil docent amb una formació inicial eminentment musical que ha complementat la part pedagògica a través de la formació continuada. El cos docent no manifesta de manera clara, una relació directa entre la formació rebuda i la seva autoavaluació per fer la seva tasca: s'estableix, de manera molt feble, aquesta correlació. La primera hipòtesi de la recerca, doncs, que afirmava l'existència d'una relació directa entre la quantitat de formació continuada rebuda amb la creença d'autoeficàcia, queda confirmada amb molt poques garanties. No es coincideix, doncs, amb Sciarra

(2019) que presentava una relació positiva entre aquestes dues variables: la formació continuada i la millora de la creença d'autoeficàcia del professorat que havia rebut formació els últims tres anys. S'ha comprovat que el professorat de l'envic ha rebut formació continuada els últims tres anys (Escola de Música i Conservatori de Vic, 2022).

L'estudi d'Aróstegui (2010) presentava la formació inicial del professorat de música a Espanya amb el focus d'atenció més gran a la part pedagògica que a la musical. El present treball evidencia la diferència entre el professorat de música del règim general i el del règim especial, en aquest aspecte. En el cas del professorat estudiat en aquesta recerca, els plans d'estudis els nodreixen inicialment de més formació musical que pedagògica. És a través de la formació continuada, majoritàriament, que han pogut treballar la part pedagògica. Una de les limitacions de la recerca és la manca d'estudis previs realitzats amb professorat del règim especial de música. Trobar quasi totes les referències en el marc del règim general, poden representar una dificultat o limitació a l'hora de situar-se en el marc teòric.

7.3.2. Experiència

S'ha estudiat la competència adquirida a través de l'**experiència**: El segon objectiu específic pretenia analitzar els elements de l'experiència a l'aula que aporten un valor rellevant a la construcció de la competència professional docent. Després d'establir un valor quantitatiu per cada docent amb relació a la seva experiència professional, i de relacionar-ho amb la seva competència professional o criteri d'autoeficàcia, s'ha obtingut una correlació feble. No existeix, per tant, una vinculació significativa entre experiència i autoavaluació competencial, coincidint, per una banda, amb l'estudi de Rodríguez *et al.* (2018), i, en canvi, no concordant amb l'estudi de Li (2022), que presentava una relació directa entre experiència i creença d'autoeficàcia. En aquest sentit, una limitació del present estudi pot ser que el tram d'experiència de més de 20 anys no s'ha fragmentat més al qüestionari, per poder explorar més profundament possibles diferències dins d'aquest rang on s'ha situat la major part de la mostra. D'aquesta manera, no s'ha pogut contrastar l'evidència presentada per Klassen i Chiu (citats a Li, 2022), que situen el punt més alt de creença d'autoeficàcia entorn dels 23 anys d'experiència professional, abans de començar a decaure. Sí que es coincideix, en canvi, amb Li *et al.*, (2022), que la creença d'autoeficàcia arriba al seu punt més alt a la franja de 40 a 49 anys.

7.3.3. Competències musicals i pedagògiques

Pel que fa a les competències musicals versus les pedagògiques, el professorat estudiat presenta resultats satisfactoris en ambdues competències, amb una puntuació lleugerament més alta en la musical que en la pedagògica. No s'havien trobat antecedents en professorat d'escola de música: a l'estudi de Carrillo i Vilar (2016), basat en el règim general, el professorat donava més importància a les competències pedagògiques que a les musicals, a l'hora d'exercir la docència en música. Al present estudi no passa el mateix: es pot confirmar de manera taxativa, amb el 100% de taxa de respostes en aquesta direcció, la segona hipòtesi de la recerca, que endevinava que el professorat atorgaria el **mateix valor a la formació musical que a la formació pedagògica**, a parts iguals, a l'hora de configurar l'autoeficàcia per a portar a terme la tasca docent.

L'objectiu general de l'estudi vol establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música. S'ha obtingut una fotografia general del perfil competencial docent, caracteritzat

per una **formació inicial principalment musical i una formació continuada majoritàriament pedagògica**; per una **experiència** a l'aula construïda, sobretot, a partir de la **gestió de situacions complexes amb relació a l'alumnat** (nivell, motivació, comportament i necessitats educatives especials); que donen com a resultat una creença d'**autoeficàcia moderada**.

Davant la pregunta de què necessita el cos docent estudiat per tal sentir-se encara molt més preparat que aquesta autoeficàcia de 3,86 sobre 5, la proposta inicial pot recordar a Garcia i Castro (2012, citats a Fernández *et al.*, 2016), que parlaven de la conveniència de basar el disseny dels **plans de formació** continuada en l'estudi de les necessitats específiques del professorat per a la construcció de la seva competència professional. Al present estudi s'han analitzat **les necessitats dels i les docents**, i a més s'han analitzat **els seus interessos en formació**, ja que **no sempre coincideixen** els dos factors estrictament: s'evidencia la necessitat de també tenir en compte aquest fet incoherent. En possibles noves línies de recerca, seria interessant estudiar més a fons aquesta relació entre àrees on el professorat valora la seva competència de manera mitjana -o fins i tot baixa- i alhora no mostra interès a millorar-les a través de formació continuada. També cal tenir en compte els postulats de Sciara *et al.* (2019) que assenyalaven la necessitat de fer accions formatives des de la mirada de la necessitat col·lectiva: organitzant la millora competencial grupal, cada docent millora la seva creença individual d'autoeficàcia.

De totes maneres, la manca de relació rellevant i directa entre la formació i l'experiència, amb la creença d'autoeficàcia, evidencien la **necessitat d'incloure altres factors** a l'equació: els resultats porten a obrir la mirada a altres direccions, més enllà de l'àmbit de la formació continuada, com ara a propostes com les de González-Alonso *et al.*, (2017), que aposten per **involucrar el professorat en processos d'autoavaluació, diàleg entre docents i coavaluació**.

8. CONCLUSIONS

Una barca no va cap a en davant si cadascú rema a la seva pròpia manera.
Proberbi Swahili

8.1. CONCLUSIONS AMB RELACIÓ ALS OBJECTIUS DE RECERCA

Amb relació a l'objectiu específic 1 de la recerca, que pretén **identificar els àmbits formatius que configuren la competència professional docent del professorat de música i relacionar-los amb la seva creença d'autoeficàcia**, es conclou el següent:

- La formació del professorat de música és molt diferent segons si el professorat es prepara per exercir docència al règim general o al règim especial. Al règim especial es fa una preparació més centrada en la part **musical** i es posa menys atenció a la part **pedagògica**. Pel règim general, la situació és a la inversa.
- Al règim especial, el professorat es nodreix de formació pedagògica majoritàriament a través de la formació continuada. La quantitat, qualitat, i enfocament d'aquesta formació continuada la determinaran dos factors: per una banda, l'**interès** de cada docent, que podrà cursar formació per iniciativa pròpia; i per l'altra, el **pla de formació** que dissenyi cada centre pel seu professorat.
- La rellevància que el professorat de Llenguatge musical de les escoles de música dona a la **formació pedagògica i a la formació musical, es reparteix a parts iguals**.
- La relació entre la **formació rebuda i la creença d'autoeficàcia**, és feble. Professorat amb una quantitat de formació clarament inferior, s'autoavaluen de forma més positiva que altres amb una quantitat de formació molt més alta.
- Els **àmbits formatius** identificats i analitzats per a la configuració de la competència professional docent de música són, per ordre descendent segons l'interès del professorat: la formació tècnica musical, la formació didàctica, en TIC, en tendències psicopedagògiques, en planificació i treball en equip, i en inclusió.

Amb referència a l'objectiu específic 2 de la recerca, que persegueix **analitzar els elements de l'experiència a l'aula que aporten un valor rellevant en la construcció de la competència professional docent**, s'estableix que:

- Els elements de l'experiència a l'aula que nodreixen de manera més rellevant la competència professional docent del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, són els que tenen a veure amb la **gestió de situacions complexes amb relació a l'alumnat**.
- La relació entre l'**experiència a l'aula i la creença d'autoeficàcia**, és feble.
- Els elements de l'**experiència a l'aula** que aporten un valor rellevant en la construcció de la competència professional docent, en ordre descendent segons el grau d'experiència registrada, són: l'heterogeneïtat de nivells, els problemes de comportament, la manca de motivació, les necessitats educatives especials, la manca de temps lectiu, la manca de suport familiar i la manca de recursos materials.

Quant a l'objectiu general de la recerca, que tenia el propòsit d'**establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música**, es dirimeix que:

- El professorat no arriba a una autopercepció d'excel·lència per portar a terme la seva tasca amb la màxima qualitat. **No s'estableix una relació clara entre aquesta autopercepció ni amb la formació ni amb l'experiència**.
- Al professorat li manca seguretat per treballar fomentant la inclusió de tot l'alumnat; per atendre les necessitats educatives especials que presenten; per fer créixer la seva

competència creativa; per treballar les competències musicals de l'alumnat a través del moviment; per utilitzar eines com el transport vocal i instrumental; i per utilitzar de manera eficaç les innovadores eines digitals existents.

- **No hi ha una relació directa i coherent** entre les temàtiques on el professorat té les mancances de seguretat assenyalades, i els seus interessos en formació. Cal contemplar les necessitats formatives i de millora en general de la competència del professorat, des d'un altre vessant, més enllà de la formació entesa de manera tradicional. Es recomana al centre estudiat, **el disseny d'un pla de formació basat en aquesta detecció de necessitats** realitzada i descrita, però que es pugui portar a terme, a través d'estratègies innovadores, basades en la detectada manca d'estabilitat del funcionament ferm de **coordinació entre docents**.
- Els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música són, en essència, els que deriven del **disseny de pràctiques psicopedagògiques que posen en joc la coavaluació entre docents i la facilitació d'espais per a la reflexió grupal del professorat**. Aquest tipus de dinàmiques de treball, a més de satisfer les seves necessitats, afavoreixen el vincle emocional entre els/les membres de l'equip, mentre alimenten la capacitat reflexiva, d'autocrítica, i per tant el seu creixement professional i personal.

8.2. CONCLUSIONS AMB RELACIÓ A LES HIPÒTESIS

Es pot establir que la **primera part de la hipòtesi 1** de la recerca, que apuntava que **la competència professional docent del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música es construeix a partir d'una formació inicial sòlida, basada en el coneixement musical que aporta el seu grau superior de música, i amb una formació continuada basada en metodologies didàctiques específiques musicals**, queda refutada, atès que s'ha comprovat que el perfil formatiu del professorat té característiques molt més heterogènies que el que plantejava aquesta hipòtesi de manera general, és a dir que professorat amb perfils formatius diversos, comparteixen la mateixa tasca docent.

També queda refutada la **segona part de la hipòtesi 1**, que assenyalava que hi hauria una **relació directa entre la quantitat de formació continuada rebuda, amb la creença d'autoeficàcia per exercir la classe de Llenguatge musical**, atès que s'ha comprovat la feblesa en la correlació entre aquestes variables. Existeix un important percentatge de professors i professores que es considera molt ben preparat per exercir la seva tasca, que compta amb una quantitat de formació molt inferior que altres professors i professores, que tenen una creença d'autoavaluació amb un nivell més baix. Es dibuixa, doncs, l'escenari contrari: un perfil de professorat que realitza molta formació continuada, s'adona, fent-la, del ventall de competències docents i musicals que es poden adquirir, i això els/les fa més conscients de la complexitat de l'exercici docent, de manera que mai es valoraran prou preparats/des per excel·lir en la seva tasca, perquè s'adonen de tot el que poden continuar aprenent encara. I un altre perfil diferent, amb menys formació continuada, però amb un nivell de creença d'autoeficàcia considerablement més alt.

Pel que fa a la **hipòtesi 2**, que afirmava que **el professorat de Llenguatge musical de les escoles de música atorgaria a parts iguals el valor a la formació musical rebuda i a la formació pedagògica, per alimentar la seva creença d'autoeficàcia**, queda confirmada de forma contundent, en vista que la totalitat de la mostra dona aquest valor equilibrat a parts iguals.

8.3. LIMITACIONS DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA

Existeixen diverses limitacions que han pogut condicionar la recerca:

- Sobre el **tema** de l'estudi: Aquesta recerca ha volgut centrar la seva atenció en el cos docent del règim especial de música. La literatura prèvia sobre aquest tema és molt i molt escassa, fet que ha entorpit la recerca, l'ha dificultat i limitat, a l'hora d'establir un bon marc contextual.
- Sobre la mida de la **mostra**: La mida de la mostra és petita. Es posava la mirada en un grup de 22 docents, dels quals n'han acabat responnent 15, que malgrat tractar-se, percentualment, d'un nombre significatiu, hagués estat més representatiu encara, comptar amb la totalitat del grup convidat. Com a millora proposada en aquest sentit, tenint en compte que no es contempla la possibilitat, des del punt de vista ètic, d'identificar les persones que han respost, en pro de la validesa de les seves respostes, per tal de disposar d'una mostra més àmplia i, per tant, amb més validesa i fiabilitat, es proposa la millora que consistiria a ampliar la mirada a més escoles de música.
- Sobre el tipus de **metodologia de recerca** utilitzada: L'anàlisi de la competència professional de cada docent es basa principalment en l'autoavaluació que fa cadascú de les diferents qüestions estudiades. Això pot limitar la fiabilitat i l'objectivitat dels resultats. Per aconseguir uns resultats més objectius, una possible millora consistiria a aplicar altres tècniques complementàries, com una heteroavaluació des de l'alumnat cap al professorat, o bé una coavaluació anònima entre docents, o bé una observació externa de la pràctica docent. D'altra banda, la pregunta sobre la formació continuada rebuda, si hagués estat contextualitzada en una recerca qualitativa en un format d'entrevista, hagués pogut matisar-se molt més. Fer-ho d'aquesta manera, però, no era coherent en el context de la investigació, degut a la necessitat de recollir la informació de manera anònima.
- Sobre el **qüestionari** dissenyat: Malgrat l'exhaustiva tasca realitzada a l'hora de dissenyar l'eina de recollida de la informació (qüestionari), i malgrat el procés de validació realitzat a la mateixa, a l'hora de buidar i interpretar-ne els resultats, s'ha anat detectant que l'organització dels blocs del qüestionari es podria revisar i millorar, atès que algunes de les preguntes es podrien agrupar. També s'ha observat que la informació sobre cadascuna de les variables estudiades no es recullen sempre en preguntes consecutives, fet que ha afegit complexitat al processament dels resultats. Algunes opcions, com la quantitat d'experiència a l'aula, no s'han fragmentat prou per a poder detallar més diferències entre els/les diferents docents. També es troben a faltar alguns aspectes que no s'han contemplat inicialment. Això és degut al fet que la recerca es focalitzava a comprovar la relació entre formació i l'experiència amb l'autoeficàcia. Una vegada descoberta la manca de relació directa entre aquestes variables, es troba a faltar quelcom que ajudi a dirimir de manera clara i directa quins altres elements sí que es poden relacionar directament amb aquesta autoeficàcia.
- A més d'aquestes limitacions relacionades amb elements tècnics de la recerca, també cal considerar que l'expertesa en recerca educativa de la investigadora és limitada, de manera que hi poden haver elements que es puguin llegir més enllà amb una situació de més capacitat. En tot cas, les conclusions aportades poden esdevenir un punt de partida per a aplicar millores i per continuar indagant en aquesta àrea temàtica.
- Una millora possible pel qüestionari podria ser incloure preguntes en clau de supòsit pràctic, com a sistema d'avaluació de les respostes de la mostra amb relació a la seva autoavaluació.

8.4. PERSPECTIVA DE FUTUR

Aquest estudi s'iniciava posant la mirada a la formació i a l'experiència, i a través dels resultats ha virat l'enfocament i ha situat el focus d'atenció a tot el positiu que es pot derivar de la col·laboració entre docents. Davant d'aquest escenari, s'obren diferents línies de treball:

- Veient l'escassa literatura científica existent amb relació al cos docent de les escoles de música, convindria investigar més sobre la qualitat de la docència musical, i d'altres temàtiques en el marc del règim especial.
- A partir de les conclusions de la recerca, s'escauria indagar en les aportacions que els sistemes de treball col·laboratiu descrits, que poden aportar millores en la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música.
- Un cop descobert que no són ni la formació ni l'experiència els elements que nodreixen actualment la creença d'autoeficàcia del professorat, caldria descobrir quins són els elements que sí que tenen un efecte directe damunt d'aquesta autoeficàcia. Per fer-ho, es proposa la utilització d'una metodologia qualitativa basada en entrevistes, que permetessin una anàlisi exhaustiva de tots els elements que poden contemplar-se, a partir de preguntes obertes que no limitin l'orientació de les respostes, per traçar després possibles patrons comuns.
- Evidenciada la falta de coherència entre els elements que cal que millorin els i les docents i la manca d'interès per continuar-se formant en aquestes àrees per part dels mateixos/es docents, seria convenient establir la condició de la personalització a l'hora de dissenyar els plans de formació de les escoles de música, pel seu professorat, per tal d'assegurar-ne la receptivitat i l'impacte.
- Considerant el paradigma educatiu i social actual, que es caracteritza per l'aprenentatge a l'ample de la vida, amb influències en l'educació de les persones a través de múltiples canals més enllà dels que s'emmarquen en les institucions escolars, s'escaurà tenir aquest element en compte a l'hora de dissenyar els plans de formació continuada del professorat, per tal que estigui preparat per acompanyar els processos d'aprenentatge del seu alumnat, que estarà condicionat per aquest element paradigmàtic.

8.5. CONSIDERACIONS FINALS

Les conclusions són rellevants en el sentit psicopedagògic per la comunitat de les escoles de música de Catalunya, ja que provenen de resultats probablement aplicables a tots els centres homònims. Les conclusions de la recerca, subratllen la importància del treball en equip entre els i les docents, i presenten l'estratègia d'indagació, la coavaluació i d'altres mecanismes col·laboratius per a l'anàlisi i la millora contínua.

Els resultats han dibuixat un departament de Llenguatge musical del centre estudiat, cohesionat en el sentit que no hi ha docents que s'hagin trobat amb la situació de patir manca de suport per part dels companys i companyes. Malgrat això, les conclusions assenyalen que la solució per a la millora competencial del professorat, implica treballar amb més aprofundiment les possibilitats que presenta el treball en equip docent.

Possiblement per la característica de performativa escènica que té l'exercici de la pràctica musical, els músics, i concretament els músics docents, ens trobem amb característiques com l'individualisme i la inseguretat dins de la idiosincràsia del nostre perfil professional. A això hi hem de sumar que es tracta d'un tipus de feina on és comú combinar l'exercici docent a diferents centres educatius alhora, o bé combinar-lo amb l'exercici escènic de la música, o bé combinar-lo fins i tot amb altres feines que no tenen res a veure amb la

docència o tampoc amb la música. Aquest fet comporta, sovint, compaginar una estructura logística molt complexa, que dificulta enormement la realització amb qualitat de les tasques docents no lectives, com poden ser les coordinacions pedagògiques dins del departament. Alhora, quan s'aconsegueixen portar a terme accions dirigides a la reflexió pedagògica conjunta, tot el professorat que hi ha participat coincideix a valorar-ho de manera molt positiva. Cal, doncs, posar més èmfasi a aquesta qüestió, per davant, fins i tot, del treball formatiu a càrrec de persones formadores externes. El desafiament consisteix, doncs, a aconseguir articular un Pla de formació que contempli aquestes accions, alhora que cuidi els interessos i les necessitats de cadascú, vetllant, també alhora, pel benestar i per la seguretat personal i professional del professorat participant. Tot un repte, en el qual espero poder contribuir en positiu, a partir de l'oportunitat que m'ha donat el context formatiu del Màster de Psicopedagogia de la UOC.

Referències bibliogràfiques

- Aróstegui, J. L., (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. A: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 3-7.
- Associació Catalana d'Escoles de Música, ACEM (2023). Les ecoles [Pàgina web]. <http://www.acem.cat/escoles-associades-acem/>
- Bardolet, S. (2017a). *Llenguatge musical. 5è nivell. El meu llibre de música*. Ireneu Segarra. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bardolet, S. (2017b). *Llenguatge musical. 6è nivell. El meu llibre de música*. Ireneu Segarra. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bardolet, S. (2018a). *Llenguatge musical. 3r nivell. El meu llibre de música*. Ireneu Segarra. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bardolet, S. (2018b). *Llenguatge musical. 4rt nivell. El meu llibre de música*. Ireneu Segarra. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Biasutti, M. & Concina, E. (2018). The effective musi teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. A: *Musicae Scientiae*, 22(2), p. 264-279. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1029864916685929?journalCode=msxa>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *RIEM: Revista internacional de educación musical*. (3). 1-11. Universidad Interancional de Cataluña. ISME. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Carrillo, C. & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. A: *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*. (33). P. 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Carrillo, C., i Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. A: *Opción*. 32(7), p. 358-382. Universidad de Zulia.
- Cervera, M. (2019). Aprendizaje personalizado. *Informe ODITE sobre Tendencias Educativas 2019: Observatorio de Innovación Educativa y Cultura digital*. Espiral. <https://innovacioneducativa.upm.es/recursos/informe-odite-tendencias-educativas-2019>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. A: *Diario Oficial de la Unión Europea*. C189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Conservatori del Liceu (2023). Especialitat Interpretació. [Lloc web]. <https://www.conservatoriliceu.es/superior/titol-superior-musica/piano/>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. DOGC, núm. 8762 – 29.9.2022. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. DOGC, núm. 8503 - 16.9.2021. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8503/1870479.pdf>
- Denis, J.M. & Tucker, O.G. (2021). Acquiring Competency in Music, Teaching, and Personal Skill Areas: A Survey of In-Service Teachers. A: *Contributions to Music Education*. 46. P. 35-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1305218.pdf>

- Domínguez-Lloria, S. (2022). Competències del professorat de música del segle XX. ¿Aporta la formació inicial del professorat de música eines necessàries per a l'adquisició de competències professionals que permetin impartir amb excel·lència la matèria? A: Alonso, S.; Gómez, G.; Rogríguez, C. & Ramos, M. *La educació globalitzada: Experiències i investigacions*. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/uoc/218624?page=354>
- Entrena, S. & Regí, C. (2022). Evaluació per a l'aprenentatge. *Informe ODITE sobre Tendències Educatives 2022: Observatori de Innovació Educativa i Cultura Digital*. Espiral. <https://ciberespiral.org/es/informe-odite-tendencias-educativas/>
- Escola de Música i Conservatori de Vic (2023). Missió del centre. [Pàgina web]. <https://agora.xtec.cat/escmusicavic/lescola/missio/>
- Escola de Música i Conservatori de Vic (2022). Pla de Formació. [Arxiu intern, no publicat].
- Escola de Música i Conservatori de Vic (2020). Programació NE. [Arxiu pdf intern]. <https://latlantida.sharepoint.com/sites/llenguatge/Shared%20Documents/General/Curs%202021%20-%202022/programacio%20NE.pdf>
- Escola Superior de Música de Catalunya, ESMUC (2023). Currículum Interpretació Clàssica i contemporània. [Lloc web] <https://www.esmuc.cat/estudis/grau/interpretacio-musica-classica-i-contemporania/interpretacio-classica-i-contemporania-piano/>
- Escoles de Música d'Iniciativa Privada Autoritzades de Catalunya, EMIPAC (2022). Per un finançament just pels alumnes de totes les escoles de música de Catalunya [document en línia] <https://www.emipac.org/wp-content/uploads/2022/11/VERSIO-DEF-MANIF-SENCER.pdf>.
- Fàbregues, S.; Meneses, J.; Rodríguez-Gómez, D. & Paré, M-H. (2016). Tècniques de investigació social i educativa. [Recurs d'aprenentatge] UOC.
- Farré, S. (2021). Els principis de la protecció de dades en el nou Reglament General de Protecció de Dades. *Cicle de Conferències sobre el nou Reglament General de Protecció de Dades* [Pdf en línia]. https://apdcat.gencat.cat/web/.content/03-documentacio/Reglament_general_de_proteccio_de_dades/3079.pdf
- Fernández, M.J.; Rodríguez, J.M. & Fernández, F.J. (2016). Evaluació de competències docents del professorat per a la detecció de necessitats formatives. A: Martínez, M. (Ed.) *Bordón. Revista de pedagogia*. 68(2). Sociedad española de pedagogia.
- Ferrari, R. i Rubinat, E. (2010). *Llenguatge musical. Iniciació 1*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Fontelles-Ramonet, A. (2021). Un Grau Superior en una altra zona del territori? S'ha posat sobre la taula. *Dossier L'educació musical a les comarques gironines. Revista de Girona*. (327). <https://www.raco.cat/index.php/RevistaGirona/article/download/389807/483215>
- Freixa, M. (2017). Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional. *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. https://www.aqu.cat/doc/doc_39746465_1.pdf
- Gallardo, S. (2023, abril 19). Aspectes ètics de la recerca [Document en un tauler de recursos d'aprenentatge]. Aula virtual del Màster de Psicopedagogia de la UOC. Recuperat el 20 d'abril 2023, de <https://apps.uoc.edu/OUTFORUMS/Forum?Class=933785&EPCMENUID=449761&GUID=&Signature=928759>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2022). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió de centre. Curs 2022-23. [Document en línia]

https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/DOIGC_Gestio.pdf

- Gobierno de España (2015). Marco estratégico de Educación y Formación ET2020. A: Ministerio de educación y formación profesional. [Página web]. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>
- González-Alonso, M.I.; Domínguez-Fernández, R.; Díez-Fernández, Á.; Pérez-Pueyo, Á.; & Gutiérrez-García, C. (2017). Autoevaluación y coevaluación de la práctica docente del profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 5(2). Ed. Esp. (353-358). <https://rcs.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1724/1789>
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music*. Skill, content and patterns. GIA Publications, INC.
- Goss-Sampson, M.A. (2018). Análisis estadístico con JASP: una guía para estudiantes. [Recurs d'aprenentatge]. FUOC. <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=265006>
- Hendricks, K.S. (2016). The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), p. 32.38.
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. Editorial Universidad de Granada. 14(2). P. 111.126. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20651>
- Institut d'Estadística de Catalunya, IDESCAT (2023). El municipi en xifres [Página web] <https://www.idescat.cat/emex/?id=082981>
- Jiménez, I. & Fernández, M. (2022). De la cerca bibliogràfica al marc teòric. [Recurs en línia]. FUOC. https://materials.campus.uoc.edu/cdocent/PID_00290375/
- Kaleli, Y. S. (2020). Investigation of the relationship between pre-service music teachers' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 580-587. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271325.pdf>
- Kovalev, D. A., Khussainova, G.A., Balagazova, S.T., & Zhankul, T. (2016). Formation of Various Competencies in the Process of Training the Future Music Teachers at the Present Stage. *Internacional Journal of Environmental & Science Education*. 11(11), p. 4175-4183. <https://eric.ed.gov/?q=music+teachers+training&ft=on&id=EJ1114911>
- Lalangui, M. J. H., Ramón, M. M., & Espinoza, D. C. E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE (2020). Boletín Oficial del Estado. 340(1) p.122868.
- Li, W.; Manoharan, P.; & Cui, X. (2022). Self-efficacy and professional development: an investigation of music teachers in primary and secondary schools in China. A: *International Journal of Education and Practice*. 2(10), p. 171-181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1351311.pdf>
- Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de Protecció de Dades de Caràcter Personal, BOE núm. 298 (1999).
- Maldonado, R. & Marlene, S. (2021). *Habilidades pedagógicas en los docentes para la inclusión educativa y la atención a la diversidad* [Tesi doctoral]. ULVR. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4567>

- Martínez-Izaguirre, M.; Yániz-Álvarez, C. & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. A: *RED. Revista de Educación a Distancia*. 56(10). p. 1-31.
- Organització de les Nacions Unides (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. [Pàgina web]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#>
- Parlament de Catalunya (2016). Estatut d'autonomia de Catalunya. [Document oficial en línia]. <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>
- Pérez, M. (2015). *In memoriam Edwin Gordon*. [Article web]. <https://eric.ed.gov/?q=music+teachers+training&ft=on&id=EJ1114911>
- Pérez, M. & Pujol, E. (2015). *Jugant amb la música · Bebès*. Currículum per a l'educació musical primerenca segons la music learning theory d'Edwin Gordon. IGEME.
- Pérez, M.; Pujol, E.; Carbó, V. & Pujol, A. (2018). *Jugant amb la música · Nenes i nens*. Currículum per a l'educació musical infantil segons la Music Learning Theory d'Edwin Gordon. IGEME.
- Poblete, M; Bezanilla, M.J.; Fernández-Nogueira, D; & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *EDUCAR*, 1(52), 71-91. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463005.pdf>
- Riera, S. (2011). *Llenguatge musical. El meu llibre de música. Iniciació 2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Riskind, J.H. & Maddux, J.E. (1993). Loomingness, Helplessness, and Fearfulness: An Integration of Harm-Looming and Self-Efficacy Models of Fear. A: *Journal of Social and Clinical Psychology*. 12(1) p. 73-89. https://www.researchgate.net/publication/274289669_Loomingness_Helplessness_and_Fearfulness_An_Integration_of_Harm-Looming_and_Self-Efficacy_Models_of_Fear
- Rodríguez, I.; Valle, S.; Vega, R; & Paniagua, D. (2018). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. Universidad Villanueva. <https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/219?show=full>
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). El projecte d'investigació. A: Meneses, J. (Ed.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>
- Sciara, S.; Arcuri, L. & Augelio, R. (2019). Lifelong learning y autoeficacia del profesorado. A: *Revista INFAD de psicología*. 1(2). P. 245-254. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1693>
- Universitat Autònoma de Barcelona, UAB (2023). Grau en Educació Primària [Lloc web]. <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/x-1345467811493.html?param1=1229413437355>
- Universitat de Vic, UVIC. (2023). Grau en Mestre d'Educació Primària. [Lloc web] <https://www.uvic.cat/grau/mestre-deducacio-primaria>
- Valero, D. (2018). L'informe d'investigació. A: Meneses, J. (Ed.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>

Annex 1

Taula 9

Cronograma de la investigació

Fases i tasques	mes	març		abril			maig					juny	
	setmana del	20-26	27-2	3-9	10-16	17-23	24-30	1-7	8-14	15-21	22-28	29-4	5-11
FASE 1 · Plantejament													
Detecció i anàlisi de necessitats del centre educatiu.													
Plantejament dels objectius i de les hipòtesis.													
FASE 2 · Documentació i planificació													
Revisió bibliogràfica exhaustiva sobre la temàtica.													
Planificació del cronograma de la recerca.													
Disseny de la investigació i de la documentació informativa i de consentiment.													
Disseny de les eines de recollida de dades i del procediment d'anàlisi.													
FASE 3 · Operació i seguiment													
Tramitació, a la mostra de participants, del qüestionari de recollida de dades.													
Seguiment i atenció a les necessitats dels participants de la mostra, recordatori del termini de tramitació de respostes.													
FASE 4 · Processament de la informació													
Recollida i anàlisi dels resultats obtinguts amb programari informàtic descriptiu.													
Avaluació de les limitacions de la recerca i redacció de conclusions.													
FASE 5 · Aplicació psicopedagògica													
Disseny de la proposta psicopedagògica per a la millora de la competència professional docent del professorat de Llenguatge musical de l'envic.													
FASE 6 · Difusió													
Elaboració de l'informe d'investigació i tramesa de resultats i de la proposta de millora, a les persones participants, i a l'equip directiu del centre educatiu.													

Nota. Elaboració pròpia.

Annex 2

Carta de petició al centre · emvic

Benvolguda directora,

En la fase final dels ensenyaments del Màster Universitari de Psicopedagogia, l'estudiantat ha de realitzar un Treball de Fi de Màster.

Una de les modalitats d'aquest treball requereix que les i els estudiants portin a terme una recerca en un context formal o no formal. Aquesta tasca implica la possibilitat d'accedir a un centre o institució per poder fer una observació externa i, si és el cas, realitzar una recollida de dades.

És per aquest motiu que li voldríem **demanar el seu consentiment per tal que l'estudiant Elisabet Pujol Mayans pugui portar a terme el seu estudi "La competència professional del professorat de Llenguatge musical. La formació, l'experiència i la creença d'autoeficàcia del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, com a elements per al disseny de plans de formació continuada"** que persegueix l'objectiu d'establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música. Les conclusions de la recerca poden servir per elaborar un pla de formació continuada que afavoreixi el creixement competencial docent, adequat a les necessitats de la mostra.

Es volen recollir les dades referents a la formació acadèmica, l'experiència docent, les habilitats pedagògiques, les aptituds musicals, els hàbits de treball, la interacció amb altres professionals, la formació continuada, i el perfil demogràfic, dels 22 professors i professores del centre que vostè dirigeix, que imparteixen la matèria de Llenguatge musical.

En cap cas aquest estudi compromet el personal del centre i/o institució a assessorar a l'estudiant ni a realitzar cap avaluació de la seva tasca. Les dades de les observacions i anàlisis seran tractades de forma confidencial, protegint l'anonimat de les persones implicades.

Rebi una cordial salutació i el meu agraïment per la seva col·laboració.

Barcelona, 28 d'abril de 2023.

Dra. Maite Fernández- Ferrer
Professora Responsable de Treball Final de Màster de Psicopedagogia

Annex 3

Declaració de consentiment informat · Mostra de participants

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DEL MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball Final de Màster: Desenvolupament professional docent i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: La competència professional del professorat de Llenguatge musical. La formació, l'experiència i la creença d'autoeficàcia del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, com a elements d'estudi per al disseny de plans de formació continuada.

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és establir els elements que contribueixen a la construcció de la competència professional del professorat de Llenguatge musical de les escoles de música, per tal d'elaborar plans de formació continuada que responguin a les necessitats reals del professorat. Per a fer-ho, volem analitzar el paper i les característiques de la formació inicial i continuada, l'experiència docent, les habilitats pedagògiques, les aptituds musicals, els hàbits de treball, la capacitat de treballar en equip amb altres persones, i la creença d'autoeficàcia, per a la construcció del perfil competencial professional d'aquest col·lectiu.

Responsable de l'estudi: Elisabet Pujol Mayans.

Jo, el Sr./la Sra. _____ major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meva participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en respondre un qüestionari telemàtic i anònim amb preguntes a l'entorn de la formació inicial i continuada, l'experiència docent, l'autopercepció de les pròpies habilitats pedagògiques, de les aptituds musicals, dels hàbits de treball, de la capacitat de treballar en equip amb altres persones, i de la pròpia creença d'autoeficàcia. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és l'Elisabet Pujol Mayans i aquesta es compromet fermament a mantenir l'estricta confidencialitat de la informació recollida. En la manera de presentar els resultats i les conclusions del treball, es garanteix la impossibilitat de reconèixer la identitat de les persones que han emès cada resposta, davant de qualsevol persona lectora de l'Estudi. .
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant aquest mateix document sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo al Sr./Sra. Elisabet Pujol Mayans, Responsable de l'estudi, amb DNI número 33948452S i correu electrònic personal elipujol@uoc.edu, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	Elisabet Pujol Mayans · elipujol@uoc.edu · 626.567.802
Finalitats	Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi.
Legitimació	Consentiment de l'interessat.
Destinatari	Les seves dades seran utilitzades únicament per l'Elisabet Pujol Mayans i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercitar el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a elipujol@uoc.edu , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
Informació addicional	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Vic, a 2 de maig 2023.

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

Annex 4

Qüestionari adreçat al professorat de Llenguatge musical de les escoles de música

[VISUALITZACIÓ DEL QÜESTIONARI](#)

Annex 5

[Dades brutes: Respostes originals del qüestionari.](#)