

El perfil del mestre de música que treballa a les escoles públiques del Pla d'Urgell

**Eduard Masdéu Yélamos. Mestre de música a l'escola Salvador Espriu
Professor col·laborador al Grau d'Educació Infantil de la UVIC – UCC.**

RESUM: Aquest article presenta una aproximació al perfil de l'especialista en educació musical que treballa a les escoles públiques del Pla d'Urgell en funció de tres paràmetres: (a) aspectes relacionats amb l'estructura de la població del cos de mestres especialistes i de la seva participació en activitats musicals fora de la tasca docent, (b) aspectes relacionats amb el seu nivell de formació i (c) aspectes relacionats amb el maneig de les tecnologies en la tasca docent.

PARAULES CLAU: Perfil professional, mestre de música, educació primària, pla d'Urgell.

ABSTRACT: This article presents an approximation study to the professional profile of the primary music specialist teacher that works in state-funded schools in Pla d'Urgell regarding three parameters: (a) aspects related to the structure of the population of primary music teachers and its participation in musical activities out of the educational task, (b) aspects related to its training level and (c) aspects related to the use of educational technology.

KEY-WORDS: Professional profile, primary music specialist teacher, primary education, Pla d'Urgell.

1. INTRODUCCIÓ

Les tecnologies de la informació i la comunicació són part indissociable del paisatge actual de la nostra societat. La seva presència en totes les esferes de la societat ha influït en la transformació, desenvolupament i millora de les vides de les persones (CASTELLS, 2002) i ha configurat nous escenaris que, fins ara, eren inexistents. Una mostra d'aquests canvis els trobem exemplificats en la manera d'accedir a la informació i al coneixement, en la forma d'establir les relacions socials i culturals, en la manera de comunicar-nos amb les persones, amb el mode d'organitzar i de concebre el treball i, també, en la manera d'ensenyar i aprendre.

Si ens centrem en l'àmbit educatiu, la irrupció de les tecnologies a les aules escolars -entre les quals, les de música- ha obert un nou horitzó d'oportunitats perquè el professorat tingui al seu abast un recurs pedagògic que pot utilitzar tant per l'aprenentatge de la tecnologia com per l'aprenentatge amb la tecnologia. Ara bé, tot i que el binomi tecnologia i música provoca molt d'interès als docents per les àmplies possibilitats pedagògiques que ofereixen les tecnologies com a eines d'aprenentatge, encara són un recurs infrautilitzat en molts centres educatius. En concret, estudis sobre la utilització de les tecnologies dins les aules (TELEFÓNICA, 2011; OECD, 2010, PLAN AVANZA, 2007) han conclòs que les tecnologies s'han introduït sense que la majoria del professorat tingués una correcta formació en el seu ús, tant per a la pràctica docent com per a l'aprenentatge amb els alumnes. I és que, més enllà dels atributs prodigiosos amb els quals s'associa el mot tecnologia en el context educatiu -per posar un exemple, és una eina educativa sense precedents, la seva arribada a les aules no suposarà cap millora en els aprenentatges si el professorat, element clau en qualsevol procés de canvi en les institucions educatives (ÁREA, GROS & MARZAL, 2008; SALAZAR, 2005), no afronta de manera adient els desafiaments que comporta la convergència de les tecnologies dins la pràctica docent (CANALES & MARQUÉS, 2007). Endemés, convé no oblidar que les tecnologies estan canviant la societat per a la qual eduquem els alumnes i, ens agradi o no, la tasca del docent no pot continuar essent la mateixa *que sempre*. Ras i curt, *"si la societat canvia, l'escola ha de transformar-se com a conseqüència directa dels nous reptes que planteja la societat i, per tant, el rol docent també s'haurà d'ajustar a les noves exigències de la societat"* (CABERO, 2005, p.6).

2. ADAPTAR-SE ALS NOUS TEMPS: ELS REPTES DE L'ESPECIALISTA EN EDUCACIÓ MUSICAL DEL SEGLE XXI

Estudis com els de Salinas (2004), Cabero (2000), Perrenoud (2007) o Jones (2007) han especificat els trets característics del nou perfil docent. Cal dir que si bé van ser ideats amb caràcter general, considerem que poden ser aplicats per al perfil de l'especialista en educació musical. En concret, Salinas afirma que la incorporació de les tecnologies en les pràctiques docents modifica el paper que tradicionalment ha assumit el mestre. Així mateix, Salinas manifesta que *"el docent deixa de ser la font de coneixement i passa a actuar com un guia per als alumnes i els facilita els recursos i les eines necessàries per tal que puguin explorar i elaborar nous coneixements i habilitats"* (2004, p.3).

Per la seva banda, Cabero (2000) resumeix els diversos rols que pot adoptar la figura docent:

- Consultors i facilitadors d'informació.
- Facilitadors d'aprenentatge.
- Dissenyador de mitjans.
- Moderadors i tutors virtuals.
- Avaluadors continus i assessors.
- Orientadors.

Complementàriament, Perrenoud (2007) identifica deu competències prioritàries que han d'assolir els docents per tal d'adaptar-se al nou context educatiu:

1. Saber organitzar i animar situacions d'aprenentatge.
2. Saber gestionar la progressió dels aprenentatges.
3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
4. Implicar els alumnes en el seu aprenentatge i treball escolar.
5. Treballar amb equip.
6. Participar en la gestió de l'escola.
7. Informar i implicar les famílies.
8. Utilitzar les tecnologies digitals.
9. Afrontar els deures i dilemes ètics de la professió.
10. Afrontar la pròpia formació contínua.

En últim lloc, Jones (2007) compara els trets definitoris entre un perfil docent que afronta les demandes que planteja l'educació actual amb un que encara no les ha comprès (veure taula 1):

La tasca docent en el segle XX
<ul style="list-style-type: none"> •Les programacions didàctiques estan elaborades individualment per cada docent. •El docent selecciona i ofereix les fonts d'informació i els recursos a l'alumnat. •El docent defineix i controla els espais d'aprenentatge. •L'alumnat treballa individualment. •Les aproximacions lineals, textuals i verbals dominen l'aprenentatge. •El temps de classe s'utilitza principalment per al treball individual i es dedica poc temps al debat o al diàleg. •Els docents han de conèixer les respostes a les preguntes formulades pels alumnes. •El docent avalua el treball dels alumnes.
La tasca docent en el segle XXI
<ul style="list-style-type: none"> •Els docents treballen col·laborativament i comparteixen recursos amb altres docents. •El docent recomana als estudiants investigar i analitzar críticament els recursos que han proporcionat. •El docent ofereix a l'alumnat diversos entorns d'aprenentatge (físics i en línia) a fi que l'alumnat pugui personalitzar el seu espai de treball. •L'alumnat treballa mitjançant agrupaments flexibles i fa ús de dispositius electrònics mòbils. •Els hipervincles, els enfocaments interactius, visuals i auditius dominen l'aprenentatge. •El temps de classe s'utilitza per a la discussió i el diàleg. El treball individual es realitza fora de l'aula principal. •Els alumnes no esperen que els docents coneguin totes les respostes a les seves preguntes. Sí esperen que el mestre els ajudi a desenvolupar les habilitats necessàries per tal que ells mateixos les puguin trobar. •Gran part del treball pot ser avaluat electrònicament. El docent realitza processos d'auto-avaluació o avaluació entre alumnes. •El docent dedica més temps a proporcionar informació personal i a orientar l'alumnat.

Taula 1: Trets definitoris del perfil docent en el segle XX i XXI. Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les competències docents que ha de dominar l'especialista en relació a l'ús de les tecnologies, l'article 104 de la Llei d'Educació de Catalunya estableix que els docents *"han de fer ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i han de conèixer-les i dominar-les com a eina metodològica"* (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2009).

De manera similar, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2011) destaca quatre competències TAC que ha de posseir el professorat:

- Desenvolupar activitats d'ensenyament / aprenentatge que integrin les TIC.
- Adquirir esperit crític per seleccionar els usos i les aplicacions TIC educatives més apropiades.
- Ser capaços de treballar les dimensions de la competència digital en diferents contextos educatius.
- Identificar les pròpies necessitats formatives, les actituds i el nivell personal d'integració TIC.

Per la seva banda, l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 2008, p.2) afirma que *"els docents han de ser competents en l'ús de les tecnologies: (a) per tal d'oferir als seus alumnes oportunitats d'aprenentatge mitjançant les TIC; (b) per poder-les utilitzar en els processos d'ensenyament; i (c) per saber com aquestes poden contribuir a la millora de l'eficàcia dels aprenentatges dels estudiants"*.

Al marge de les competències docents apuntades fins ara, Barniol (1999) i Regelski (2005) consideren que la singularitat dels continguts que integren l'educació musical i el caràcter vivencial de les sessions de música implica que l'acció docent de l'especialista de música presenti un rol més específic que altres matèries curriculars - com són, per exemple, les matemàtiques o la llengua. Es fa necessari, en conseqüència, especificar les competències docents específiques del perfil de l'especialista en educació musical.

Així per exemple, trobem que Maldonado (2004, p.108) identifica tres competències docents específiques de l'especialista en educació musical que afavoreixen la capacitat de l'alumnat en el desenvolupament de les competències bàsiques (veure taula 2).

Coneixements disciplinar

- Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical.
- Conèixer els principis de neurofisiologia relatius a l'estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en el llenguatge musical.
- Conèixer els fonaments i el desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musical i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin que tot l'alumnat gaudeixi de la música i utilitzar-la com a mitjà d'expressió.
- Ser capaç d'analitzar els corrents actuals d'educació musical i emprar conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica.
- Cercar i utilitzar bibliografia i material de suport elaborat - com a mínim - en dues llengües.

Competències professionals

- Saber utilitzar el joc musical com element didàctic i com a contingut.
- Ser capaç d'utilitzar referències variades per improvisar en solitari o en grup.
- Prendre consciència dels elements temàtics des d'una perspectiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures.
- Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals.
- Dominar la didàctica específica de l'educació musical, les tècniques de programació, el disseny de les sessions, l'elecció i creació dels recursos, i les estratègies d'intervenció.
- Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma.
- Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal vinculats amb el fet musical i la dansa.
- Conèixer els fonaments del llenguatge musical, la tècnica instrumental i vocal, l'harmonia, la rítmica i la dansa.
- Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental i/o coral infantil.

Competències acadèmiques

- Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures.
- Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures.
- Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical.

Taula 2: Competències docents específiques de l'especialista en educació musical. Font: Elaboració pròpia.

De manera paral·lela, Perrenoud (2004) suggereix la importància que l'especialista en educació musical sigui competent tant en la coneixença dels continguts musicals que ha d'ensenyar com del coneixement de les estratègies i les tècniques pedagògiques que faciliten la comprensió de continguts musicals en l'alumnat. Seguint aquesta línia, Alsina (2007, p.30) puntualitza que, arran de la inclusió d'un currículum per competències com a eix vertebrador del procés educatiu, l'especialista *"ha de ser competent en totes les capacitats que s'espera que l'alumnat adquireixi, i no solament en aquelles que són pròpies de la seva matèria curricular"*. Per últim, Torres (2010) suggereix que les destreses de l'especialista en educació musical incloquin tant la coneixença pedagògica i tecnològica de l'ús de les TIC en l'àmbit educatiu com la coneixença pedagògica i tecnològica de l'ús de les TIC en l'àmbit de l'educació musical.

3. METODOLOGIA

Aquest estudi forma part d'una investigació més àmplia titulada *The Digitalisation Of Music Classrooms In Schools In Catalonia: Study Of And Proposal For A General Framework For Integrating Technology In Music Education* (MASDEU, 2015) i que té com a objectiu estudiar la digitalització de les aules de música a les escoles públiques de Catalunya per tal de descriure l'estat actual en què es troba la incorporació de les tecnologies a les aules de música de les escoles catalanes.

3.1. Població i mostra

La població d'aquest estudi està formada per tots els centres educatius de Catalunya que imparteixen l'ensenyament de l'educació primària. Ara bé, atenent *"la dificultat -tant per motius de temps, econòmics i d'accessibilitat- que suposa portar a terme una inves-*

tigació que contempla tots els individus de la població" (LATORRE, DEL RINCÓN & ARNAL, 1996, p.78), s'ha optat per seleccionar-ne una mostra representativa. Concretament, la selecció ha estat realitzada de forma no probabilística intencional en funció de dos criteris: (a) el d'accessibilitat als centres educatius i (b) el de representativitat de la mostra seleccionada. S'ha escollit únicament la participació de les escoles públiques de Catalunya que imparteixen l'ensenyament de l'educació primària i que disposen de la figura de l'especialista en educació musical a l'hora d'impartir l'ensenyança de l'educació musical.

3.2. Recopilació de dades

Es dissenya i aplica un qüestionari estructurat en cinc dimensions amb què s'estudia l'estat actual en què es troba la incorporació de les tecnologies a les aules de música de les escoles catalanes. Pel que fa a la seva elaboració, destaquem que es construeix a partir d'ítems representatius amb el propòsit general de l'instrument i que provenen de diversos qüestionaris. D'aquesta manera es garanteix, d'una banda la idoneïtat de cadascun dels ítems que configuren l'instrument d'avaluació (MERTENS, 2005; citat a HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2010); i de l'altra la validesa de l'instrument a través de la representativitat conceptual (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2010):

- La primera dimensió, caracterització dels centres educatius, conté cinc subdimensions que tenen com a propòsit descriure la mostra dels centres educatius.
- La segona dimensió, caracterització dels especialistes en educació musical, conté dotze subdimensions que pretenen determinar la identitat de l'especialista que treballa a les escoles de Catalunya.
- La tercera dimensió, inclusió de les tecnologies en la tasca docent, conté set subdimensions que tenen com a finalitat analitzar aspectes que fan referència a la utilització de les tecnologies dins l'aula de música.
- La quarta dimensió, integració institucional de les tecnologies, conté dues subdimensions que pretenen analitzar la visió que tenen els especialistes pel que fa a: (a) la inversió que realitzen les escoles en equipament tecnològic i (b) els programes d'impuls de les tecnologies que promouen les administracions educatives.
- La cinquena dimensió, altres comentaris i observacions, conté una subdimensió que té com a finalitat oferir la possibilitat que l'especialista musical pugui puntualitzar -si ho desitja- la seva opinió en relació

amb qualsevol dels aspectes que fan referència al qüestionari.

- A banda de les cinc dimensions apuntades, el qüestionari compta amb un bloc introductor de caire informatiu que conté instruccions que fan referència a com omplir el qüestionari, un missatge en què es garanteix l'anonimat i la confidencialitat de les respostes donades i una adreça electrònica per a qualsevol dubte i/o suggeriment relatiu amb el qüestionari.

Referent a la seva validesa, s'estableix un procediment comú per tal que tots els centres educatius disposin de les mateixes condicions a l'hora d'emplenar-lo i abans d'administrar-lo es realitza una prova interna amb el propòsit de comprovar el correcte funcionament del qüestionari com a instrument de recollida d'informació i evitar possibles mancances relatives a: (a) les instruccions que guien l'emplenament del qüestionari, (b) la comprensió de les preguntes i (c) les escales de resposta definides. Igualment, es desestima analitzar la fiabilitat del qüestionari atenent que: (a) és un instrument que es construeix de manera específica amb el propòsit de poder oferir una visió puntual de l'estat actual en què es troba la incorporació de les tecnologies a les aules de música a les escoles de Catalunya, (b) no pretén ser un instrument generalitzable per a d'altres recerques que tinguin com a objectiu l'estudi de la digitalització de les aules de música i (c) no es disposa d'un coeficient de confiança que permeti fer-ne el càlcul al tractar-se d'un qüestionari que, majoritàriament, es compon d'ítems que recullen dades nominals.

Pel que fa a la seva aplicació, les dades es van recollir durant els mesos d'octubre a novembre de 2011 i la mida mostral de l'estudi van ser 1371 escoles.

4. RESULTATS

En aquest apartat presentem els principals resultats relatius al perfil de l'especialista en educació musical que treballa a les escoles públiques del Pla d'Urgell en funció de tres paràmetres: (a) aspectes relacionats amb l'estructura de la població del cos de mestres especialistes i de la seva participació en activitats musicals fora de la tasca docent, (b) aspectes relacionats amb el seu nivell de formació i (c) aspectes relacionats amb el maneig de les tecnologies en la tasca docent.

Índex de participació

Pel que fa a la participació dels especialistes (veure figura 1), un terç dels mestres van respondre el qüestionari (33%). La taxa de resposta obtinguda és una mica més elevada que el valor que ofereix la metaanàlisi de Manfreda, Bosnjack, Berzelak, Haas i Vehovar (2008) pel que fa a la mitjana de taxa de resposta en els qüestionaris en suport telemàtic (32,7%). Per tant, podem afirmar que s'ha assolit un grau de participació acceptable en el qüestionari.

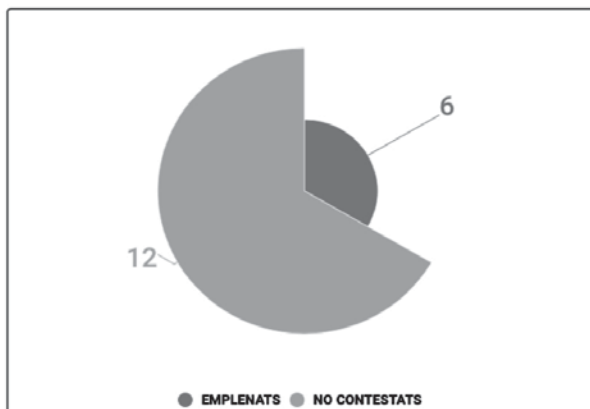


Figura 1. Índex de participació dels especialistes en el qüestionari. Font: Elaboració pròpia.

Sexe de l'especialista en educació musical

A propòsit del sexe de l'especialista (veure figura 2), el 100% són dones. Els resultats obtinguts apunten en la mateixa direcció que les estadístiques que ofereix el Departament d'Ensenyament en relació al curs 2011-2012 (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2012a), on trobem que la majoria dels especialistes en educació musical corresponen a dones.



Figura 2. Índex de participació dels especialistes en el qüestionari. Font: Elaboració pròpia.

Edat de l'especialista en educació musical

Pel que respecta a l'edat (veure figura 3), sembla que els especialistes es concentren en les tres franges centrals: un 33,3% es troben situats dins de la que va dels 26 als 35 anys, un 33,3% a la dels 36 als 45 i un 33,3% a la de 46 als 55 anys.

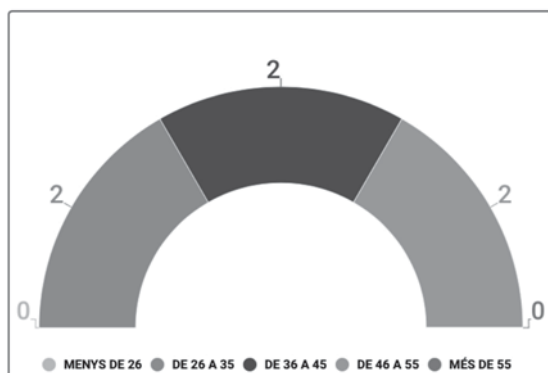


Figura 3. Edat de l'especialista en educació musical. Font: Elaboració pròpia.

Anys d'experiència docent de l'especialista en educació musical

En relació als anys d'experiència docent (veure figura 4), un 33% tenen una experiència no superior als sis anys mentre que la resta se situen entre els set i dotze (33%) i la de més de vint anys (33%).

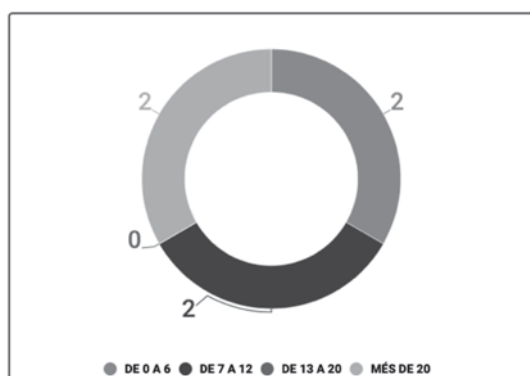


Figura 4. Anys d'experiència de l'especialista en educació musical. Font: Elaboració pròpia.

Nivell de formació musical de l'especialista en educació musical

Pel que respecta al nivell de formació musical que posseeix l'especialista (veure figura 5), dos de cada tres tenen la diplomatura de mestre en l'especialitat en educació musical (66,7%); la meitat, estudis oficials en

ensenyaments de música (50%) i un 16,7% altres coneixements musicals. Cal remarcar que en el moment de l'elaboració i tramesa dels qüestionaris a les escoles catalanes l'estudi de grau d'educació primària amb menció en educació musical encara no estava implementat en la seva totalitat (curs acadèmic 2011-2012) i, per consegüent, no s'ha inclòs en aquest apartat.

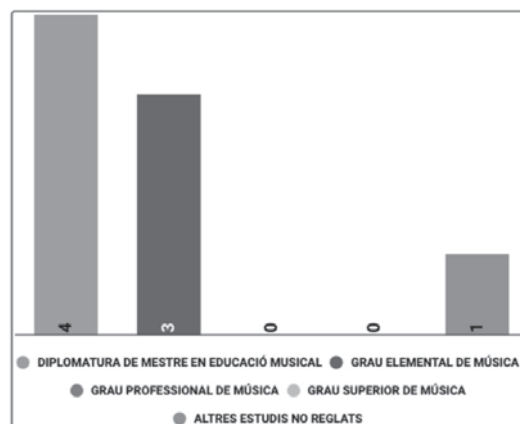


Figura 5. Nivell de formació musical de l'especialista en educació musical. Font: Elaboració pròpia.

Participació en activitats musicals fora de la tasca docent

Respecte al grau de participació en activitats musicals fora de la tasca docent (veure figura 6), un 66,7% dels especialistes realitza activitats musicals fora de l'àmbit educatiu escolar.

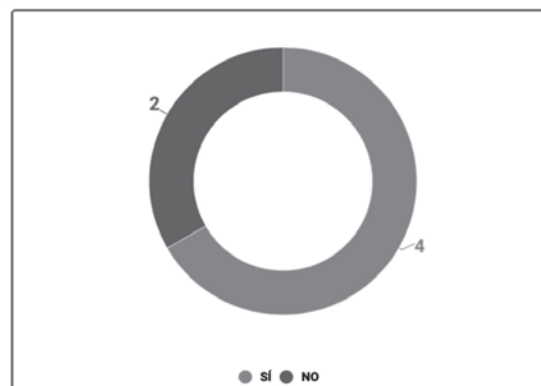


Figura 6. Participació en activitats musicals fora de la tasca docent. Font: Elaboració pròpia.

D'acord amb els resultats obtinguts, podríem afirmar que el cos de mestres de música té una motivació intrínseca per a la pràctica de la música i, per aquest fet, realitza activitats relacionades amb la música més enllà de les pròpies que s'escauen amb l'ensenyança de la música a l'escola.

Nivell de coneixements TIC de l'especialista en educació musical

Si ens fixem en el nivell de coneixements TIC (veure figura 7), dos de cada tres tenen un nivell de destresa bàsic (66,7%) i la resta un nivell avançat (33,3%).

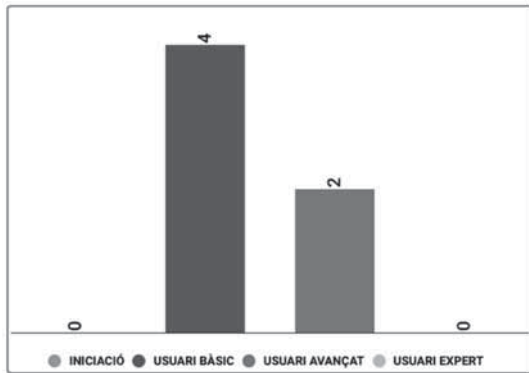


Figura 7. Nivell de coneixements TIC de l'especialista en educació musical. Font: Elaboració pròpia.

Els resultats obtinguts són similars a les estadístiques que recull el Departament d'Ensenyament (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2012b) en relació al nivell de coneixements TIC del conjunt de docents que imparteixen ensenyaments primaris i/o secundaris a Catalunya. Per tant, podem afirmar que el nivell de coneixements i destreses en habilitats TIC dels especialistes en educació musical és similar a la del conjunt de mestres que treballen a les escoles de Catalunya.

Formació específica en l'ús de les TIC aplicades a l'educació musical

Referent a la realització de cursos específics en l'ús de les tecnologies aplicades al camp de l'educació musical (veure figura 8), més de la meitat dels especialistes no n'ha realitzat cap (66,7%).

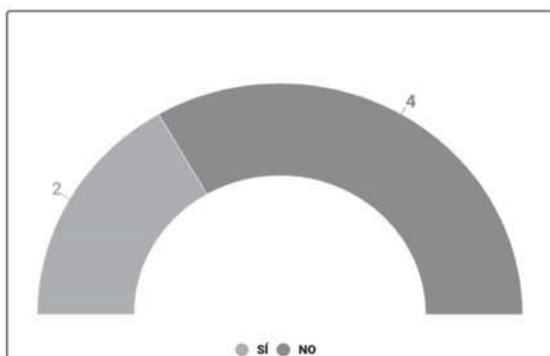


Figura 8. Formació específica en l'ús de les TIC aplicades a l'educació musical. Font: Elaboració pròpia.

Predisposició a incorporar recursos tecnològics en la pràctica de la música

Pel que fa la predisposició de l'especialista a incorporar recursos tecnològics en els processos docents (veure figura 9), un 66,7% tenen una predisposició alta i un 33,3% molt alta.

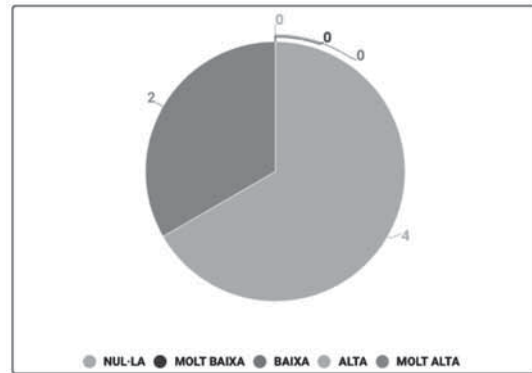


Figura 9. Predisposició a incorporar recursos tecnològics en la pràctica de la música. Font: Elaboració pròpia.

Ús de recursos tecnològics en la tasca docent

Pel que fa a l'ús de recursos tecnològics en la tasca docent (veure figura 10), un 66,7% dels especialistes en fan ús.

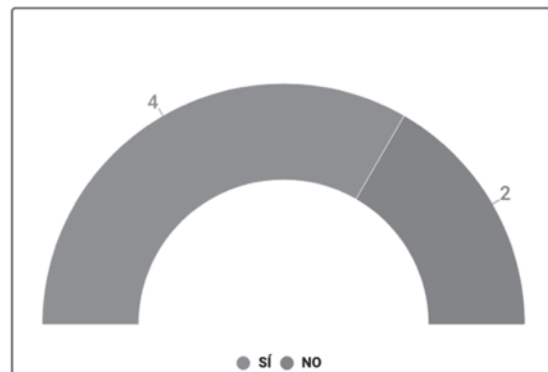


Figura 10. Ús de recursos tecnològics en la tasca docent. Font: Elaboració pròpia.

Si ens centrem en els motius pels quals els especialistes no utilitzen recursos tecnològics en la seva tasca docent (veure figura 11), les respostes donades fan referència o bé a aspectes relacionats amb la manca d'habilitats de l'especialista (66,7%) -entre les quals destaquen la manca de coneixements didàctics i tècnics- o bé a aspectes relacionats amb el centre educatiu (33,3%) -els espais del centre no són adients.

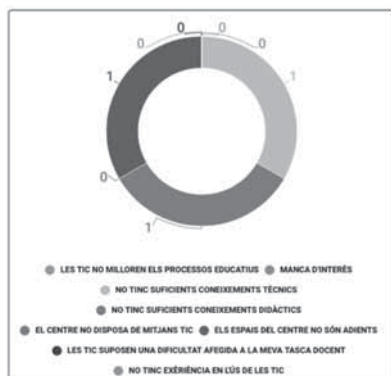


Figura 11. Motius pels quals els docents no utilitzen les tecnologies. Font: Elaboració pròpia.

Freqüència amb què s'utilitzen les tecnologies a l'aula de música

En relació a la freqüència amb què s'utilitzen les tecnologies a les aules de música (veure figura 12), un 75% les fan servir quinzenalment i un 25% les utilitzen mensualment.

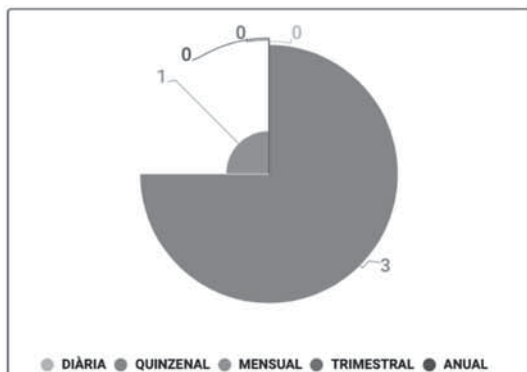


Figura 12. Freqüència amb què s'utilitzen les tecnologies a l'aula de música. Font: Elaboració pròpia.

Tipologia d'activitats en què es fa ús de les tecnologies en els processos educatius musicals

En relació a la tipologia d'activitats en què l'especialista fa ús de les tecnologies en els processos educatius musicals (veure figura 13), els moments més mencionats fan referència a tasques de percepció auditiva (40%), d'exposició de continguts (30%) i d'exercitació d'habilitats musicals (20%). En contraposició, els moments menys esmentats pels especialistes estan relacionats amb tasques de creativitat musical (10%) o d'estimulació de la memòria (0%).

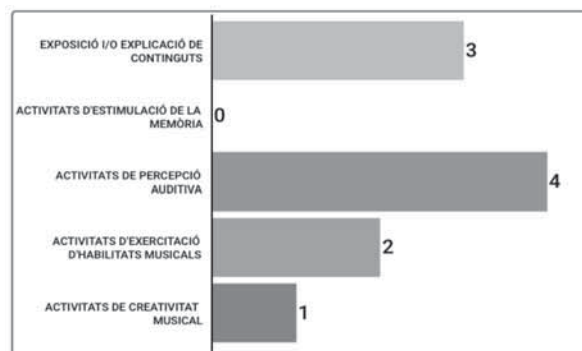


Figura 13. Tipologia d'activitats en què es fa ús de les tecnologies en els processos educatius musicals. Font: Elaboració pròpia.

Aquests resultats semblen indicar que la utilització de les tecnologies en els processos educatius musicals està centrada principalment en activitats en les quals l'especialista defineix i controla els espais d'aprenentatge - com és, per exemple, durant l'exposició i/o explicació de continguts musicals. Fa la impressió, doncs, que un canvi en la manera de treballar de la figura de l'especialista -per exemple amb la utilització de noves metodologies de treball o bé amb el maneig de nous recursos tecnològics- pot incentivar l'ús de les tecnologies en aprenentatges musicals que, fins al moment, han estat poc promoguts.

Necessitat de formació específica en l'ús de les tecnologies

En relació a la necessitat de formació específica en l'ús de les tecnologies (veure figura 14), la totalitat dels especialistes consideren que els manca o bé formació didàctica en l'ús de les tecnologies aplicades al camp de l'educació musical (16,7%) o bé una combinació de formació tècnica i didàctica en l'ús de les tecnologies aplicades al camp de l'educació musical (83,3%).

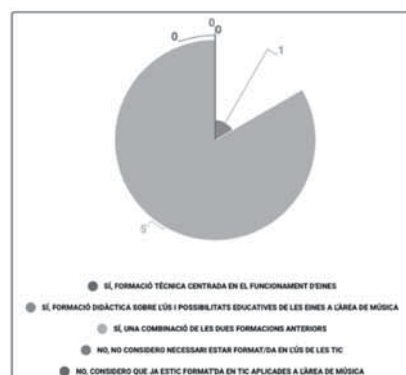


Figura 14. Necessitat de formació específica en l'ús de les tecnologies. Font: Elaboració pròpia.

5. CONCLUSIONS

Les diferents transformacions que ha anat experimentant l'ensenyament de l'educació musical han influït en els canvis que l'especialista en educació musical del segle XXI ha de portar a cap per tal de no quedar-se deslligat de les evolucions presents en la globalitat de l'ensenyament de l'educació musical. Si fem atenció en els canvis, destaquem la redefinició de les funcions que tradicionalment ha assumit com a mestre i l'adquisició de noves competències docents, les quals són el resultat d'incloure les destreses genèriques a tots els mestres de primària, i les destreses específiques que possibiliten efectuar la impartició de l'ensenyament de l'educació musical en el context actual.

Quant al perfil obtingut d'especialista en educació musical que treballa a les escoles públiques del Pla d'Urgell, destaquem que: (1) té una motivació intrínseca per a la pràctica de la música i, per aquest fet, realitza activitats relacionades amb la música més enllà de les pròpies que s'escauen amb l'ensenyança de la música a l'escola, i (2) manifesta una actitud positiva envers la utilització de les tecnologies en els processos d'aprenentatge tot i la seva manca de formació en l'ús de les tecnologies. En aquest sentit, si bé únicament un terç dels especialistes ha realitzat algun curs específic en l'ús de les tecnologies aplicades a l'educació musical, la totalitat dels especialistes consideren que els manca formació tant tècnica com didàctica en l'ús de les tecnologies aplicades al camp de l'educació musical.

Referent a les limitacions i dificultats que s'han detectat durant el procés de recerca, el procediment utilitzat per recollir les opinions dels especialistes mostra alguna feblesa en el moment d'analitzar els resultats obtinguts, si tenim present que podem haver deixat fora de l'estudi: (a) mestres que tenen un nivell de competència TIC molt baix i que, per consegüent, els ha impedit participar en el qüestionari en suport telemàtic; (b) especialistes que s'hagin trobat amb errors tècnics informàtics a l'hora d'emplenar el qüestionari, per bé que abans de trametre el correu electrònic a les escoles es va realitzar una prova interna a fi de comprovar el correcte funcionament del qüestionari com a instrument de recollida d'informació; i (c) especialistes que, o bé no mostren interès o bé es mostren reticents a expressar la seva opinió. Malgrat aquests condicionants, cal destacar que la taxa de resposta obtinguda és una mica més elevada que el valor que ofereix la metaanàlisi de Manfreda, Bosnjack, Berzelak, Haas i Vehovar (2008) pel que fa a la mitjana de taxa de res-

posta en els qüestionaris en suport telemàtic (32,7%). Per tant, podem afirmar que s'ha assolit un grau de participació acceptable en el qüestionari.

6. BIBLIOGRAFIA

ALSINA, P. (2007). *La evaluación por portafolios en el aula de música* a Giráldez, A. (coord.). Percepción y expresión en la cultura musical básica. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

ÁREA, M., & GROS, B., & MARZAL, A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.

BARNIOL, E. (1999). El rol del maestro especialista en educación musical (infantil y primaria). *Revista Eufonia*, 15.

CABERO, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Recuperat de <http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGJCFRRT-1X608XL-LM1/CABERO%20TEMA1.pdf>.

CABERO, J. (2000). La aplicación de las TIC. ¿esnobismo o necesidad educativa? *Revista digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1. Recuperat de http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html

CANALES, R. & MARQUÉS, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. *Revista Educar*, 39, 115-133.

CASTELLS, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Institut de Cultura: debates culturales. Consultat el 18 de desembre de 2014. Recuperat de http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502_imp.html.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2012a). *Dades del curs 2011-2012: Educació infantil (2n cicle) i primària. Personal docent (dones)*. Consultat el 18 de desembre de 2014, Departament d'Ensenyament. Recuperat de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Dades_curs_actual/EducacioInfantil2Primaria/Professors/infpri_04.pdf.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2012b). *Estadística de la Societat de la Informació en els Centres Educatius*. Curs 2011-2012. Consultat el 18 de desembre de 2014, Departament d'Ensenyament. Recuperat de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Altres_estadistiques/Estadistica_Societat_Informacio/ARXIUS/Estad_Soc_11_12.pdf.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2011). *Formació inicial per a nous Coordinadors/es TAC*. Consultat

el 18 de desembre de 2014, Departament d'Educació. Recuperat de http://stmvosseifp.files.wordpress.com/2011/09/jnctic_26_09_11_bis.pdf.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2009). *Curriculum educació primària*. Consultat el 18 de desembre de 2014, Departament d'Educació. Recuperat de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

JONES, R. (2007). *Learning Technologies and Schools of the future*. Consultat el 18 de desembre de 2014, First BCSE Annual Lecture. London: British Council for School Environment. Recuperat de http://www.bcse.uk.net/downloads/IC8647_BCSE_Brochure_V7.pdf.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D., & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones GR92.

MALDONADO, A. (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Aneca.

MANFREDA, K., & Bosnjak, M., & Berzelak, J., & Haas, I., & Vehovar, V. (2008). *Web surveys versus other survey modes: A meta-analysis comparing response rates* a Das, M (Ed.). & Ester, P. & Kaczmirek, L. (2011). *Social and Behavioral Research and the Internet. Advances in Applied Methods and Research Strategies*. London: Routledge.

MASDEU, E. (2015). *The digitalisation of music classrooms in schools in Catalonia: study of and proposal for a general framework for integrating technology in music education*. Universitat de Lleida. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/300305>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)(2002). *Definition and selection of competences. Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.

PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó.

PERRENOUD, P. (2004). *Suffit-il d'être expert pour former des experts?*. *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.

PLAN AVANZA. (2007). *Las tecnologías de la información y comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005- 2006)*. Consultat el 18 de desembre de 2014, Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperat de http://ntic.educacion.es/w3/informacion/informe_TIC/TIC_extenso.pdf.

REGELSKI, T. (2005). *Music and Music Education: Theory and praxis for "making difference"* a Lines, D. (coord.). *Music Education for the New Millenium*. Londres: Blackwell Publishing.

SALAZAR, S. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-18.

SALINAS, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1).

TELEFÓNICA. (2011). *Las TIC en la Educación. Realidad y expectativas*. Madrid: Fundación Telefónica.

TORRES, L. (2010). *Creación y evaluación de una red tecnológica educativa para profesores de educación musical en la etapa de educación primaria*. Consultat el 18 de desembre de 2014, Tesi doctoral.

UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2008). *ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines version 1.0* Consultat el 18 de desembre de 2014, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Recuperat de <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Implementation%20Guidelines.pdf>.