

MODELS D'INTERPRETACIÓ  
DE LA CANÇÓ TRADICIONAL CATALANA  
PER PART  
DELS MESTRES ESPECIALISTES DE MÚSICA  
A L'ESCOLA PRIMÀRIA

Maria Antònia Pujol i Subirà

Professor: Dr. Josep Gustems Carnicer  
Doctorat: Música i la seva didàctica  
Diploma d'Estudis Avançats  
Universitat de Barcelona  
Curs 2006 – 07

# ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	
1.1. Justificació	3
1.2. Problema	4
1.3. Objectius de la recerca	5
2. FONAMENTACIÓ	
2.1. Descripció del context	6
2.2. Marc teòric	7
A) Context no escolar	7
B) Context escolar	10
3. DISSENY DE L'ESTUDI / METODOLOGIA	
3.1. Justificació i enfocament metodològic	18
3.2. Disseny del procés de la investigació	19
3.3. Tècniques de mostreig: selecció de la mostra	20
3.4. Instruments i tècniques d'obtenció d'informació	20
3.5. Tècniques d'anàlisi de dades	21
3.6. Criteris de qualitat	21
4. PRESENTACIÓ DELS RESULTATS	
A) En relació a la definició de la mostra	23
B) En relació al perfil professional	25
C) En relació a l'ensenyament-aprenentatge de les cançons	38
5. CONCLUSIONS	55
6. BIBLIOGRAFIA	59
7. ANNEX	63

## 1. INTRODUCCIÓ

### 1.1. Justificació

L'educació primària és la primera etapa educativa obligatòria on els nens i les nenes estan en contacte amb aprenentatges que afavoreixen el seu desenvolupament emocional, psicomotriu, cognoscitiu i d'interacció social (Generalitat, 1992, pp. 9-12). El desenvolupament d'aquestes capacitats es realitza des de diversos aprenentatges característics de cada àrea i els professionals d'aquesta etapa, o sigui els mestres, són els encarregats de transmetre i facilitar-ne la comprensió.

Una de les assignatures que integra el *currículum* de primària és l'educació artística, música (Generalitat, 1992, pp. 54-59). Aquesta assignatura està formada per cinc blocs temàtics. En un d'aquests blocs temàtics, concretament en el de *Cançó i veu*, s'hi troba interpretar i interpretació com objectiu i contingut, respectivament. Per un cantó –com objectiu general–, interpretar té categoria de capacitat, però per l'altre –com objectiu terminal, referencial i didàctic, i contingut procedimental–, l'interpretar i la interpretació és un aprenentatge que els alumnes de primària han d'adquirir i l'han d'adquirir des de la pràctica musical. En aquest mateix currículum també s'especifica que un tipus de cançons que han de cantar els alumnes d'aquesta etapa són les cançons tradicionals catalanes i que el seu aprenentatge es basarà, sobretot, en el procés d'imitació, tot i que també es poden aprendre, quan els coneixements de llenguatge musical ho permetin, a partir de la lectura musical. Tot i que a aquest currículum li queda molt poc temps de vigència –es derogarà a finals del curs actual 2006-07, quan s'hagi aprovat el document provisional del nou currículum de primària que desplega l'actual Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, també anomenada LOE–, s'observa, en el document provisional del nou currículum, que l'interpretar i la interpretació són respectivament criteris d'avaluació –l'equivalent a l'objectiu actual– i contingut però a més a més *interpretar* dona nom, juntament amb *crear*, a una de les dimensions, bloc temàtic, bloc de contingut o tema en que s'estructura els dos apartats o àmbits que integren l'àrea d'Educació artística (Generalitat, 2007). Així mateix, es continua contemplant la canço tradicional catalana com una tipologia de cançons a interpretar.

La interpretació, a més de ser l'acció d'interpretar, és l'art d'entendre o de declarar el contingut o el sentit d'un escrit, un discurs, una obra d'art... Qualsevol interpretació és la

demostració externa o expressió del coneixement que l'intendent té d'aquell art, i el seu aprenentatge, es basa en l'escolta-observació i la imitació o la reproducció.

Els mestres de primària que fan música a l'escola, ja siguin especialistes de música o no, quan canten i interpreten les cançons que els seus alumnes han de cantar i posteriorment interpretar, transmeten l'art de la música i amb ell els continguts tècnics característics d'aquest art.

## 1.2. Problema

Quan s'escolten les interpretacions de les cançons tradicionals catalanes que canten els mestres de primària es detecta, en una primera escolta, que hi ha una manca d'expressió, en la interpretació; això, si es generalitza, vol dir que el resultat de la interpretació de les diverses cançons tradicionals catalanes que canten és bastant igual o similar. Aquesta manca d'expressió o caràcter podria estar ocasionada per diversos factors –la manera com s'ha après la cançó, el desconeixement del repertori, el poc domini de la veu,...– però el més important és que si els mestres canten i interpreten les cançons tradicionals catalanes sense tenir present el caràcter o característica de cadascuna, o sigui totes de la mateixa manera, quan les faran cantar i interpretar als seus alumnes de primària, aquests, per imitació del mestre, les cantaran i interpretaran també sense caràcter i sense expressió, o sigui totes iguals.

Els elements que integren i configuren el caràcter de les cançons, no es troben especificats en una relació en forma de llista en els materials que utilitzen els mestres que fan música a primària, això vol dir els llibres dels alumnes, les guies didàctiques d'aquests llibres i els cançoners. Cada mestre, durant la seva formació inicial i permanent, va elaborant coneixements en relació a la interpretació de les cançons. Aquests coneixements, a part de proporcionar eines per a l'estructuració d'un repertori adequat a l'edat dels alumnes, s'entenen com saber i saber transmetre música a partir d'un instrument que tots tenim, la veu. Utilitzar aquests coneixements adequadament i en el moment oportú faciliten i ajuden la interpretació de cada cançó i per tant faciliten i ajuden l'aprenentatge de la música. Aquests coneixements, són conceptuals perquè cal saber-los i procedimentals perquè cal saber-los exterioritzar o transmetre i fan referència a l'art que s'està transmeten o sigui la música. Per tant, si les interpretacions de les cançons tradicionals catalanes que canten els mestres especialistes de primària són molt homogènies o molt semblants unes de

les altres, fa pensar que hi ha poc coneixement o poca utilització d'aquests coneixements, en el moment de fer música.

### 1.3. Objectius de la recerca

Després d'haver presentat el problema motiu d'estudi i exposats els elements que el justifiquen, aquesta recerca es proposa els següents objectius:

1. Definir els elements principals que constituïran el marc teòric que descriurà i explicarà l'ús de la cançó tradicional catalana a l'escola primària per part dels mestres especialistes de música.
2. Crear un instrument d'observació (qüestionari) que permeti mesurar les diferències en la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música.
3. Comparar les formes d'interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música en un grup mostra de 30 persones.
4. Obtenir els models més generalitzables en relació a la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música a l'escola primària i analitzar els dèficits que presenten.
5. Proposar vies de millora per a la formació permanent i inicial de mestres de primària especialistes de música.

## 2. FONAMENTACIÓ

### 2.1.- Descripció del context

El context on es desenvolupa el següent treball de recerca és l'escola primària i, dins d'aquest, l'objecte d'observació són els mestres que fan les classes de música en aquesta etapa educativa.

L'escola primària és un entorn d'educació i instrucció on els mestres són els professionals encarregats de fer evolucionar capacitats, que qualsevol ésser humà té, a partir de l'assimilació d'aprenentatges requerits per tal de poder-se integrar i desenvolupar en la societat on aquesta escola està ubicada. Per exercir de mestre en qualsevol escola primària cal estar en possessió del títol de mestre, títol que s'obté mitjançant els estudis de magisteri que es realitzen en les facultats de formació del professorat de les diverses universitats.

El fet que la societat actual cada vegada primi més l'especialització davant la generalització provoca que aquesta especialització també es faci palesa en la tasca docent; això provoca que, tot i que tots els mestres han d'estar capacitats per ensenyar les diverses disciplines que configuren l'etapa primària, aquestes estan repertides per especialitats. El mestre especialista de música és el tècnic especialista conèixer de la disciplina que ha de transmetre, per tant ser mestre especialista en educació musical vol dir bàsicament dues coses: 1) conèixer en profunditat la matèria que s'ha de transmetre i 2) conèixer en profunditat les eines pedagògiques que s'utilitzen per transmetre aquesta matèria; això vol dir que els mestres que fan música a l'escola han de ser mestres i al mateix temps han de conèixer i saber utilitzar la música. Des de la implantació de la LOGSE, i provocat perquè la música va esdevenir una assignatura obligatòria del currículum de primària, les facultats de formació del professorat ofereixen els estudis de mestre especialista de música per tal de poder accedir a aquests coneixements.

La franja horària que es dedica a l'ensenyament-aprenentatge de la música a l'escola primària són: una hora i mitja a la setmana, repartida en dues sessions, a cicle inicial i una hora a la setmana a cicle mitjà i superior. La quantitat de nens per aula és la ratio establerta pel Departament d'Educació. Qualsevol variació en la distribució horària i la quantitat de nens per aula és possible però sempre hi quan sigui una decisió acordada pel claustre.

L'escola primària pot ser de titularitat pública o privada. Per accedir a treballar de mestre especialista de música al sector privat, normalment s'hi accedeix mitjançant una entrevista. Per accedir a treballar de mestre especialista de música al sector públic s'hi pot

accedir d'una manera provisional, com interí o substitut, o d'una manera definitiva aprovant les oposicions de mestre. En l'Annex 5 de la resolució EDU/825/2007, de 20 de març, de convocatòria de proves per a la provisió de places de funcionaris docents, que descriu les especificacions, pautes i criteris per la realització de l'exercici de caràcter pràctic de l'especialista d'educació primària, música diu que l'exercici consistirà en una interpretació vocal d'una cançó facilitada pel tribunal.

Com qualsevol altre treballador, el professorat de primària cal que estigui al dia en relació a la societat canviant en la qual treballa; per això té accés a cursos de formació permanent. Els cursos de formació permanent del professorat són gratuïts i estan finançats pel departament d'Educació però els gestionen els Instituts de Ciències de l'Educació –ICE– de les diverses universitats i els Centres de Recursos Pedagògics –CRP–. Aquests cursos de formació permanent, en la modalitat d'assessorament, seminari o grup de treball, ofereixen un entorn d'intercanvi d'experiències i la possibilitat d'aprofundir en coneixements necessaris per a una millora en la tasca docent. Des de la perspectiva del mestre especialista de música, els cursos de formació permanent relacionats amb l'àrea de música, a més a més dels dos aspectes esmentats anteriorment, ofereixen un espai físic i temporal de trobada dels diversos especialistes, ja que la majoria d'ells es troben sols a l'escola on treballen, docns només a les escoles de més d'una línia hi ha més d'un especialista de música.

## 2.2.- Marc teòric

El fet que la música és un art on el seu lloc de realització és un entorn no escolar però, en canvi, que en el present estudi s'observi en un entorn escolar ha provocat que el marc teòric necessiti dos nuclis o punts de referència: el context no escolar i el context escolar.

### A) Context no escolar

Maideu (1992) en el prefaci de la *Crestomatia de cançons tradicionals catalanes* exposa la necessitat que té el *poble* d'expressar-se. A voltes aquesta necessitat no es veu coberta pel llenguatge verbal i llavors el poble busca un llenguatge diferent per poder expressar la seva vida interior, la seva vida íntima. Aquest llenguatge és el resultat de la fusió entre la música i la paraula, és la cançó popular. Aquesta expressió popular, que és un dels puntals del romanticisme, es transforma a partir d'erudits i capdavanters de la Renaixença catalana en la Cançó Tradicional pel fet de tenir un paper importantíssim a nivell documental, moral, sociològic i artístic en el redreçament de la llengua catalana.

Aquests erudits troben, en la Cançó Tradicional, valors poètics, històrics, lingüístics, semàntics, etc.; valors que agafen terreny a la música, però els músics i musicòlegs de l'època troben, en la Cançó Tradicional, un document musical incomparable: estructures rítmiques, girs i cèl·lules melòdiques, estructures tonals i modals, diversitat i riquesa harmònica. Aquesta doble visió, tanmateix, no afavoreix la cançó tradicional perquè la cançó tradicional és la fusió més íntima entre paraula i música. No pot existir un element sense l'altre perquè la seva veritable riquesa està en aquesta unió.

Avui dia, aquesta idea de la cançó tradicional com a vehicle per expressar la vida interior o sigui per expressar els sentiments, les sensacions i les emocions, continua vigent i la podem trobar cantant cançons tradicionals o llegint les paraules d'un grup de música tradicional de les Terres de l'Ebre, que per celebrar el seu 15è aniversari com a grup musical han recollit en un llibre, *Lo llibre de música*, el que ells fan:

(...) A través de Quico el Cèlio, el Noi i el Mut de Ferreries, hem intentat donar a conèixer la vitalitat del folklore i la cultura popular  
(...) Defensem així la pervivència d'uns valors de la cultura rural que no haurien de desaparèixer, així com la tendresa, la ironia, la sensibilitat i la mesura, enfront d'una societat urbana, dura, tecnològica i desmesurada, davant la qual no hem de ni volem tancar els ulls. És l'exercici d'equilibrisme que realitzen els nostres personatges, sempre a cavall entre la tradició i la modernitat. (Quico el Cèlio, el Noi, i el Mut de Ferreries, 2006, p. 19)

Fins ara s'han exposat els dos termes que normalment s'utilitzen per qualificar les cançons que canta el poble; aquests termes són: popular i tradicional. Aquests dos termes sovint porten alguna que altra confusió, confusió originada per l'*autoria*: de la cançó tradicional se'n desconeix l'autor, en canvi, la cançó popular pot ser d'autor o no, o sigui també pot ser tradicional.

La *veu* és un so que es produeix gràcies a l'existència de l'aparell fonador. Els homes i les dones tenen la capacitat de produir so en la modalitat de la parla i del cant. Aquestes dues modalitats de producció sonora s'han utilitzat i s'utilitzen en qualsevol cultura i època (Lomax, 1968) (Blacking, 1994) i formen part de l'aprenentatge més bàsic i visceral de l'ésser humà. En el moment de produir so en la modalitat cantat, el so resultant, o sigui el cant té qualitat de música; per aquest motiu s'utilitza de manera sinònima aparell fonador i instrument:



(...) En consecuencia, la voz se configura como el *instrumento* principal utilizado por profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música (Elgström, 2007, p. 99).

Com que l'aparell fonador o l'instrument que produeix el so és la laringe i aquesta forma part d'un aparell del cos humà, la seva utilització, tant en la modalitat de parlar com de cantar, està directament involucrada amb elements i funcions corporals:

(...) Amb relació amb la veu volem destacar-ne quatre parts: la que s'encarrega de la gran dinàmica (aparell locomotor), la que proveeix l'aire (aparell respiratori), la que vibra (mucosa de la laringe) i la que ho coordina tot (sistema nerviós). (...) És difícil de delimitar cada part del cos, cada funció corporal, perquè hi ha una estreta interrelació i l'equilibri global és l'equilibri entre cadascuna de les parts. Una bona veu és el resultat d'un ús adequat de tot el cos. (...) (Gassull *et al.* 2004, p. 15).

La seva correcta utilització, com a instrument que s'utilitza per cantar, demana una consciència directa del cos:

(...) No es pot entendre la fonació sense entendre el cos com un tot: tot el cos és l'instrument. Parlar del cos és parlar de l'ésser humà, de l'individu, amb una part física i una de psíquica totalment interrelacionades. (...) (Gassull *et al.* 2004, p. 14),

per això és tant necessari pels mestres especialistes de música, professionals que utilitzen en el seu treball diari la veu parlada i cantada (Perello *et al.* 1975), un coneixement pràctic i constant d'aquest instrument que utilitzen, i que a més a més s'utilitza com a model imitatiu pels seus alumnes de primària.

S'entén per *funcionalitat* l'acció especial, pròpia o normal d'un ens o d'una cosa, ja sigui animat o inanimat. Cada cançó tradicional té una funcionalitat i aquesta funcionalitat està directament associada amb la característica idiosincràtica del poble que la utilitza (Bartók, 1987, p. 52). Aquesta funcionalitat, a través del temps ha anat canviant. Ha canviat tant des de l'emissor –la mare que canta una cançó de bressol al seu fill per fer-lo dormir, l'avi que fa un joc de dits o de falda a la seva neta, les nenes que canten una cançó tot fent rodar la corda a fora el carrer mentre una altra salta a corda, l'àvia que canta una rondalla abans d'anar a sopar o el pare que canta una cançó narrativa al seu fill tot caminant pel carrer–, com des del receptor –música ambiental en espais diversos–.

Actualment quan es parla de cançó tradicional catalana es fa des de l'ensenyament o des de l'espectacle. Ara gairebé no es té temps de cantar cançons pel pur plaer de cantar-les –tant se val si són tradicionals o no!–, pel pur plaer de passar l'estona i sentir el so i la lletra.

Actualment es viu en una societat ràpida on no es té temps d'explicar el que se sent ni el que es vol, en una societat multicultural on la riquesa no està en l'oblit de les diverses cultures sinó en la comunicació i el coneixement de l'essència de cadascú per poder-se comprendre i acceptar-se més i millor, en una societat on els valors i les estructures socials han canviat, en una societat cada vegada més desarrelada de la terra i cada vegada més mental. Per això es proposa que es cantin cançons tradicionals catalanes a l'escola.

Actualment, els mestres són els encarregats de traspasar aquest llegat històric-cultural a les generacions properes perquè qui ho feia fins ara, el mateix poble, no té temps de fer-ho; per tant la funcionalitat ha canviat.

## B) Context escolar

A partir del 3 d'octubre de 1990, data de l'aprovació de la Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu LOGSE, tots els mestres que creien que fer música a l'escola era important pel desenvolupament integral dels alumnes varen respirar de satisfacció i d'alleugement. La LOGSE va propiciar, per primera vegada en la història educacional del nostre país, que la música tingués un espai horari, uns mestres amb coneixement específic per donar la matèria i un entorn de programació on plasmar el seu desplegament curricular.

El *currículum* de primària és el marc de referència que recull els elements on cal fonamentar l'acció docent. Les capacitats que els alumnes han de desenvolupar i el tipus i grau d'aprenentatges que han d'aconseguir es troben especificats en les diverses àrees que integren l'etapa.

En l'àrea d'*Educació artística. Música* es proposa un ensenyament musical basat en la pràctica de la música, o sigui, fent música i escoltant música serà el millor camí per arribar a conèixer, des de la vivència, els elements que integren l'art sonor.

Una de les maneres que el currículum proposa per fer música és a partir del cant. El tipus de cançó que cal cantar en aquesta etapa es troba especificat (Generalitat 1992, pp. 54-55) en l'objectiu general 2:

Interpretar individualment i col·lectiva *cançons tradicionals catalanes* i d'arreu del món, a l'uníson, a cànon o a veus, fent del cant el centre de l'activitat musical,

el contingut de procediment 3:

Interpretació de *cançons tradicionals catalanes* i d'altres països,

i l'objectiu terminal 1:

Cantar en un registre còmode i amb una intensitat moderada, individualment i col·lectiva, *cançons tradicionals catalanes*, d'altres països i d'autors.

La *cançó tradicional catalana* és una de les tipologies de cançons proposades per cantar en aquesta etapa.

En l'apartat *Orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge* (Generalitat 1992, p. 56) es reitera:

El repertori de cançons, al llarg de l'Educació Primària, ha d'estar constituït per una àmplia selecció de *cançons tradicionals catalanes*, per mitjà de les quals els alumnes aniran assolint progressivament les bases musicals pròpies de la seva idiosincràcia, alhora que aniran coneixent el ric patrimoni literari i musical del seu entorn socio-cultural.

En el mes de juny de 2001 el Departament d'Ensenyament concreta, en un full de disposicions (Generalitat, 2001), tot fent una proposta de repertori i metodologia sobre cant, el tipus de cançó que cal cantar a l'escola primària. El tipus de repertori que es relaciona són *cançons tradicionals catalanes*. Les partitures i les lletres de les cançons estan recollides en un llibre que s'anomena *Cançons populars i tradicionals a l'escola* (Generalitat, 2002).

Els diversos *llibres de text* de música de primària inclouen la cançó tradicional catalana en el seu repertori. Els llibres de text que més desenvolupen aquest aspecte són els llibres editats per l'editorial Publicacions de l'Abadia de Montserrat perquè aquests llibres estan basats en un mètode, el Mètode Ireneu Segarra, que un dels seus fonaments per ensenyar música és la cançó tradicional catalana.

El mètode Ireneu Segarra neix l'any 1973, quan el Pare Ireneu Segarra rep l'encàrrec d'un grup de músics i pedagogs d'organitzar els estudis de música des de la base. El Pare Ireneu Segarra elaborà un Pla d'Estudis a partir de les experiències pedagògico-musicals

més reconegudes d'Europa<sup>1</sup> i des de la seva pròpia experiència docent adquirida al davant de l'Escolania de Montserrat. Una vegada presentat el Pla d'Estudis, un grup de persones li demanen que crei el Mètode segons el Pla (Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998) (Casals, 1993).

La idea principal del Mètode (Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 40) és:

(...) facilitar a tothom l'adquisició del llenguatge musical adaptat a cada edat, el qual inclou l'aprenentatge de les primeres nocions de relacions dels sons fins al coneixement de la gran literatura musical passant per l'estudi minuciós de la *cançó popular catalana*, en la qual es basa i s'articula el Mètode.

En els dos últims llibres del mestre, Badia i Baucells (1999, 2005) escriuen:

- El cant com a primer vehicle musical.

El cant és la forma més espontània i expressivament més perfecta de l'art musical.

El lligam text-entonació és, sobretot al començament de la iniciació a la música, d'una importància cabdal. És també el millor mitjà per a educar i experimentar la interiorització del fenomen musical, saber "sentir dintre seu" és un dels objectius principals de l'educació musical i humana.

- La *cançó tradicional infantil*, primera eina de treball.

De la mateixa manera que hi ha una llengua materna, hi ha també una expressió musical materna, en la qual cal fomentar l'estudi de la música: aquesta és, en el nostre cas, la *cançó tradicional catalana*.

Les cançons tradicionals catalanes, tot i que quan es canten amb els nens i les nenes de primària s'ensenyen per imitació (Wagner, 1966), no s'aprenen com a engranatge de la tradició oral, perquè aquesta imitació d'aprenentatge no es basa en la funcionalitat, fonament primordial de la tradició oral (Blacking, 1994), sinó que és una imitació basada exclusivament en la professió docent. El fet de cantar la cançó tradicional catalana amb una finalitat i un entorn diferent, més marcat per l'obligació que no pas pel pur plaer de cantar, està provocant una transformació en ella mateixa. Aquesta transformació es pot veure com un fet que no és bo –la cançó es modifica i perd part de la seva essència–, o com un fet extraordinàriament bo –la cançó es modifica perquè es canta–. Aquest viratge en el punt de

---

<sup>1</sup> L'avenç que proporciona l'Escola Nova en el món de la pedagogia a partir del segle XIX, ajuda a que pedagogs musicals, impulsats per les noves idees de renovació pedagògica, busquin i experimentin la manera d'ensenyar música a partir de l'expressió. A començaments del segle XX floreixen un reguinzell de mètodes musicals que tots ells es fonamenten en l'expressió musical, ja sigui des del ritme i el moviment (Jaques-Dalcroze), des de la paraula i els instruments (Orff), el cant (Ward), l'oïda (Martenot, Willems), la cançó tradicional (Kodály)... Kodály desenvolupa un camí per ensenyar música basat en la cançó tradicional del seu país, Hongria (Szönyi, 1976).

vista es troba reflexat en el fulletó de presentació de la primera escola d'estiu de música que va organitzar l'Associació d'Ensenyants de Música de Catalunya (AEMCAT) amb el lema: la música catalana sense complexos, es llegeix:

(...) Així mateix pretén crear el marc idoni per a la reflexió i la discussió sobre l'ensenyament de la música avui, a Catalunya; concretament es treballarà, des de diverses perspectives, com ensenyar la música i les tradicions catalanes a l'aula; ja que, si es dóna la benvinguda al nou alumnat en català, lògic seria que se l'acollís també amb les músiques i tradicions pròpies de Catalunya. L'escola d'estiu contribuirà, de ben segur, a l'actualització i millora professionals, així com a l'adquisició de nous coneixements de la nostra cultura i tradicions (Aemcat, 2006).

Durant el mes de maig del curs 2002-03 els alumnes de quart de primària de tot Catalunya van realitzar les proves de *competències bàsiques*. La finalitat d'aquestes proves era saber quina capacitat tenien aquests alumnes de posar en pràctica de forma integrada aquells coneixements adquirits, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses. (Generalitat, 2003)

Tot i que es va passar una prova de música els ítems que es van valorar i que feien referència exclusiva a l'àrea artística música no formaven part de l'estudi *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Generalitat, 2000), perquè quan es va realitzar l'estudi només es van tenir en compte els àmbits lingüístic, matemàtic, social, tecnocientífic i laboral.

En la prova de música, els alumnes en cap moment van haver de cantar però en canvi van haver de contestar preguntes a partir d'estímuls sonors enregistrats. Dels quatre estímuls sonors que van escoltar tres eren cançons tradicionals catalanes.

Una vegada realitzat l'estudi sobre la *Identificació de les competències bàsiques a l'ensenyament obligatori* el Departament d'Ensenyament veu la necessitat de continuar identificant competències bàsiques però d'una manera més focalitzada i específica. El següent estudi que es realitza és la *Identificació de les comptències bàsiques en les TIC* i a continuació, la *Identificació de les competències bàsiques en l'educació artística* (Generalitat, 2003) .

L'estudi *Identificació de les competències bàsiques en l'educació artística* s'inicia l'octubre de 2002 i es publiquen els resultats el desembre de 2003. Hi participen tres comunitats autònomes: Catalunya, Balears i Múrcia. L'objectiu de l'estudi (Generalitat, 2004) és:

Identificar les competències bàsiques en educació artística (àmbits de música, visual i plàstica, dansa i teatre) que tot l'alumnat hauria d'assolir a l'acabament de l'etapa de l'ensenyament obligatori per tal de poder aplicar-les en la seva vida quotidiana. Per aconseguir-ho s'estableix:

- Fer un estudi comparatiu dels currículums d'educació artística de diferents comunitats autònomes i tenir en compte els d'alguns països europeus per establir un primer llistat de competències bàsiques.
- Valorar el grau d'importància que diferents col·lectius atorguen a les competències identificades.
- Comparar possibles diferències entre les valoracions atorgades.

L'objecte d'estudi està format per quatre col·lectius de diversos sectors socials que, en més o menys grau, estan implicats en l'educació i en les arts –àmbit educatiu, alumnes, pares i mares d'alumnes, i entitats socials, culturals i formatives– (Generalitat, 2003, p. 10).

L'eina de recollida d'informació qualitativa és un qüestionari que conté 46 ítems, classificats en comprensió artística, expressió artística i actitud davant el fet artístic (Generalitat, 2003, pp. 19-21), que s'hauran de valorar sobre una escala de quatre nivells –gens important, poc important, important i imprescindible– (Generalitat, 2003, p. 9).

Per organitzar els ítems del qüestionari es realitzen diverses classificacions: classificació de l'àmbit artístic en tres dimensions –comprensió artística, expressió artística i valoració artística–, classificació de l'àmbit artístic en tres subàmbits –corporal, plàstica i visual, i musical– (Generalitat, 2003, pp. 24-25) i classificació de l'àmbit artístic en set dimensions –comprensió musical, expressió musical, comprensió visual i plàstica, expressió visual i plàstica, comprensió corporal, expressió corporal i actitud davant el fet artístic– (Generalitat, 2003, pp. 29-31).

Per elaborar el qüestionari es segueix el següent procés:

- revisió documental de currículums actuals i estudis sobre els ensenyaments artístics en d'altres països
- definició taxonòmica
- entrevistes a persones de quinze col·lectius de diversos sectors socials que, en més o menys grau, estan implicats en l'educació i en les arts (annex 2 i 3)

- validació i fiabilització del qüestionari per a la identificació de competències bàsiques en educació artística (Generalitat, 2003, pp. 7-9)

La recollida de dades la realitzen els mateixos centres d'ensenyament que fan de mostra i els membres de l'equip tècnic de l'estudi. Les dades es recullen en una enquesta escrita on cada ítem es valora de l'1 al 4 (Generalitat, 2003, p. 10).

Els resultats demostren que:

- Només hi ha un ítem que fa referència a la cançó tradicional catalana:  
Conèixer un repertori de *cançons tradicionals del propi país*, d'arreu del món i d'autor (Generalitat, 2003, p. 19).
- Aquest ítem és el primer de la dimensió comprensió artística.
- Aquest ítem és el que té més desviació: poc valorat a Múrcia i molt valorat a Catalunya.

Fins el moment actual les competències bàsiques no formaven part del currículum. El currículum provisional de la LOE defineix què s'entén per competència bàsica i les desenvolupa des de la globalitat del currículum i des de l'especificació de cadascuna de les àrees de coneixement (Generalitat, 2007).

L'*avaluació* de l'àrea de música no és una tasca difícil de realitzar, l'únic problema que presenta és que, per la característica de l'àrea, algunes activitats d'avaluació s'han de realitzar diferent de com normalment s'està acostumat a realitzar-les en altres àrees (Pujol, 1995) (Generalitat, 2000).

L'avaluació de les cançons tradicionals catalanes es pot enfocar des de dos àmbits diferents: des de l'àmbit d'emissor i per tant d'intèrpret d'aquestes cançons, o des de l'àmbit tècnic de reconèixer en aquestes cançons elements del llenguatge musical.

Com que des de l'inici del document s'ha contemplat la cançó tradicional catalana com un element amb el qual es fa música, ara cal que es continuï pel mateix camí.

Avaluar la cançó tradicional catalana vol dir que els nens i les nenes de primària, un a un, canten una o dues cançons tradicionals catalanes de les que han après al llarg d'un període escolar. La mestra dona el to, l'entrada, i escolta.

L'activitat d'avaluació és molt fàcil i no cal una preparació prèvia de l'activitat per part del mestre –això vol dir preparar un foli amb preguntes–, el que sí que ha de fer el mestre és elaborar una pauta d'observació amb els ítems que vol observar. Els ítems que observarà seran els mateixos continguts que haurà treballat a classe amb els alumnes.

Continuant amb la premissa que la cançó tradicional catalana s'utilitza per fer música, els continguts que s'hauran treballat a classe, i que per tant s'observaran, són procedimentals i actitudinals.

Els continguts a observar són:

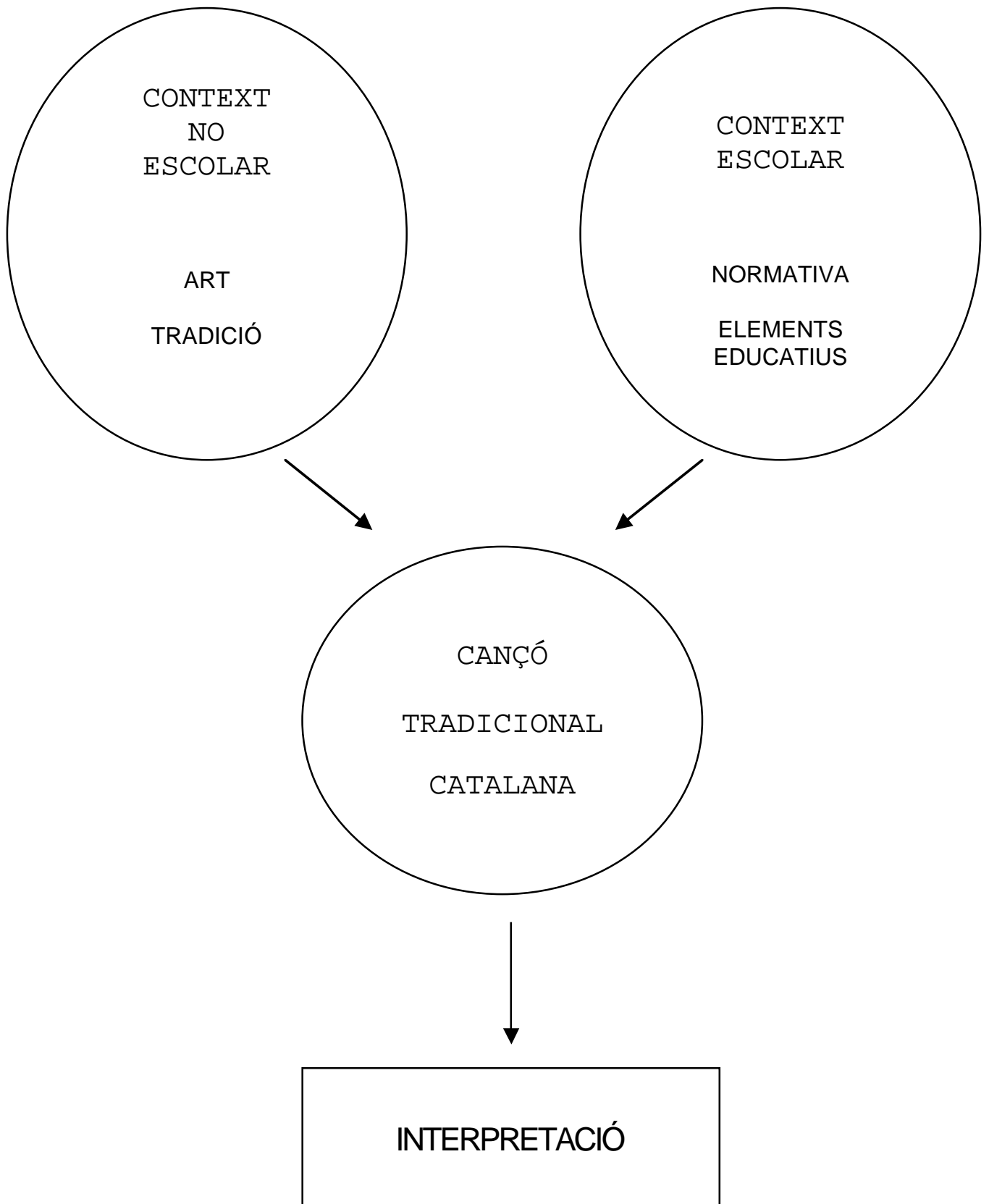
- cant
- interpretació
- precisió melòdica o afinació
- precisió rítmica
- precisió textual
- respiració
- fraseig
- bona postura corporal

El mestre ha de ser àgil, musicalment parlant, perquè ha de poder detectar en una primera escolta en quin grau (Coll, 1986) cada alumne ha assolit els continguts i els objectius proposats en relació a la cançó tradicional catalana. Una vegada detectat, ràpidament en prendrà nota a la graella d'observació, deixant així constància escrita del que ha sentit.

És molt i molt fàcil, però és una pràctica que els mestres que fan la classe de música a primària han d'incorporar en el seu fer docent perquè és una pràctica que no s'hi està acostumat i sovint es creu que, com que no se'n té l'hàbit, no cal anotar res doncs ja es té memòria suficient per recordar-ho. Aquest és un gran error que cal modificar.

Modificar aquesta actuació ajudarà, a més, que el mestre pugui ajustar el seu ajut pedagògic (Coll, 1986) d'una manera més real i efectiva, perquè quan farà les seves planificacions adaptades a cada grup classe podrà consultar, tantes vegades com li convingui, quina va ser la resposta en relació la cançó tradicional catalana de cadascú.





### 3.- DISSENY DE L'ESTUDI /METODOLOGIA

#### 3.1.- Justificació i enfocament metodològic

El present treball de recerca està emmarcat en el paradigma interpretatiu o qualitatiu per ser aquest el paradigma que millor pot ajudar a explicar els fenòmens que regeixen la realitat educativa, doncs és una realitat fonamentada en accions humanes i vida social.

Les característiques del paradigma *interpretatiu*, dinàmic, múltiple i holístic, possibilita que es busqui l'objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu perquè es centra en la *descripció i comprensió d'allò que és únic* i particular de cada subjecte pel fet que es qüestiona l'existència d'una realitat externa i valuosa per ser analitzada. Per això, el paradigma interpretatiu possibilita centrar-se dins la realitat educativa per comprendre-la des dels significats de les persones implicades –en aquesta recerca aquestes persones són els mestres– i estudiar les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables d'una manera directa ni possibles d'experimentació degut a la seva influenciabilitat.

Els criteris de qualitat d'aquest paradigma es basen en la *credibilitat i transferència* dels resultats obtinguts. L'observació, ja sigui utilitzant una eina com el qüestionari, és la tècnica que fa servir per obtenir les dades del camp.

Malgrat que el comput dels resultats és quantitatiu, l'anàlisi de les dades és qualitativa i això vol dir l'anàlisi del contingut, la inducció analítica i la triangulació.

Tot i que el paradigma qualitatiu o intepretatiu té unes limitacions que estan lligades a la subjectivitat i això pot afectar la relació entre subjecte/objecte, la implicació per part de l'investigador i la seva interrelació amb la realitat o l'objecte de la investigació és el que facilita aquesta vessant interpretativa, dinàmica i divergent (Sabariego, en Bisquerra *et al.* 2004, pp. 65 – 76).

### 3.2.- Disseny del procés de la investigació

El procés de la recerca ha seguit el següent pla en el temps i en les accions:

CALENDARI	ACTIVITAT
<ul style="list-style-type: none"><li>• Octubre i novembre de 2006</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recerca de fonts: biblioteques i internet.</li><li>• Lectura dels documents trobats.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desembre de 2006</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboració del qüestionari: entrevistes amb experts per tal de validar-lo i treball individual.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Gener i febrer de 2007</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtenció de les dades directe del camp: passar el qüestionari.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Març i abril de 2007</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprenentatge del programa EXCEL.</li><li>• Buidatge del qüestionari.</li><li>• Elaboració de matrius per tal de poder treballar amb les dades recollides.</li><li>• Observació i anàlisi de les dades.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Maig de 2007</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anàlisi de les dades.</li><li>• Interpretació de les dades.</li><li>• Redacció del treball de recerca.</li></ul>

### 3.3.- Tècniques de mostreig: selecció de la mostra

La mostra s'ha seleccionat totalment de manera aleatòria. Com que una de les meves feines és la formació permanent del professorat de primària especialista de música, vaig parlar amb els assistents als diversos cursos de formació permanent que feia durant el curs 2006-07 i els vaig demanar si voluntàriament podrien fer-me d'informants per un treball de recerca. Una vegada explicat el treball i la seva finalitat vàrem pactar un dia, específic per a cada grup d'informants, per passar el qüestionari.

Aquesta va ser la manera de triar la mostra, utilitzar per qüestions de practicitat els elements del camp que tenia a l'abast.

### 3.4.- Instruments i tècniques d'obtenció d'informació

L'instrument d'obtenció d'informació ha estat el *qüestionari* per ser, juntament amb l'entrevista, una eina fàcil d'utilitzar en el món educatiu. El qüestionari és molt eficient per a la predicció i descripció de fenòmens educatius així com per a una primera aproximació a la realitat (Torrado, en Bisquerra *et al.* 2004, p. 233).

A continuació es descriu el protocol utilitzat en l'obtenció de dades mitjançant el qüestionari –veure annex–. Els mestres individualment cantaven tres cançons. Aquestes cançons eren cançons tradicionals catalanes que ells no podien triar: Sol. Solet, Tres, sis, nou i El ballano. S'havien de cantar per aquest ordre i ningú els hi donava cap tipus de referència melòdica, rítmica, textual i vocal. Quan les cantaven s'enregistraven amb un aparell de gravació sonora i quan acabaven, a partir del que havien interpretat sonorament, l'entrevistador contestava el full 5. Seguidament, cadascú contestava el qüestionari per ordre, del full 1 fins el 4. Mentrestant l'entrevistador ja feia cantar a un altre informant.

Es van triar aquestes tres cançons perquè són tradicionals catalanes, alguna d'elles molt populars, i a més a més per tenir cadascuna trets característics marcadament diferencials en relació als nens i les nenes de primària, que són els seus destinataris.

- Sol, solet: àmbit de quarta justa, melòdicament construïda en el tetracord frigi i desenvolupada, excepte al final, per graus conjunts, amb ritme alternat entre subdivisió binària i ternària de la pulsació, amb una estructura basada en el ritme infantil, amb *giusto sil·làbico* i amb un significat poètic molt de nen petit, de llar d'infants.

- Tres, sis, nou: àmbit de quinta justa, melòdicament construïda d'una manera bàsica en les notes que defineixen l'acord major i utilitzant-les sempre en punts referents per tal de definir aquesta sonoritat major o mixolídia (no es pot saber per manca del segon tetracord del mode), el desenvolupament de la melodia es caracteritza per pocs graus conjunts, compàs binari amb figures sumament lligades al text o sigui amb *giusto sil·làbico*, l'estructura és de dues frases però canviant el començament tètic per l'anacrusi en la segona frase degut al text i amb un significat poètic de nen de final de cicle inicial.
  
- El ballano: àmbit d'octava justa, melòdicament construïda en la tonalitat major i el seu desenvolupament melòdic demostra aquesta sonoritat major, el desenvolupament de la melodia alterna graus conjunts i salts, compàs ternari amb figures rítmiques lligades al text o sigui amb *giusto sil·làbico*, començament marcadament tètic, l'estructura és de tres frases ABB a nivell rítmic i melòdic, però ABC a nivell textual i amb un significat poètic de nen de cicle mitjà.

### 3.5.- Tècniques d'anàlisi de dades

Per a realitzar l'anàlisi de les dades s'han utilitzat dues tècniques. La primera d'elles ha estat la *quantificació per freqüències* i tant per cent de cadascuna de les dades. La segona ha estat la interpretació dels diversos resultats obtinguts en el qüestionari i la seva *comparació amb l'enregistrament sonor*, sense perdre de vista l'entorn d'on s'han obtingut les dades, els mestres especialistes de música de l'escola primària.

### 3.6.- Criteris de qualitat

Els criteris de qualitat del qüestionari s'han basat en la validació de l'instrument de mesura, o sigui el qüestionari, i la seva fiabilitat en l'obtenció de les dades.

Tenint present com es defineix en el camp de la investigació en ciències socials, el concepte de validesa:

(...) Se entiende por validez el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión de lo que se pretende medir (Arnal *et al.* 2005, p. 74),

i per tal d'aconseguir aquest grau màxim d'exactitud en la mesura es van realitzar entrevistes amb tres experts competents en el camp de la pedagogia musical, la cançó tradicional i la veu. Dos d'ells són professors universitaris de formació del professorat de primària especialista de música, desenvolupant un d'ells la tasca docent en assignatures relacionades amb la didàctica i l'altre amb assignatures relacionades amb la veu. L'altre expert realitza tasques relacionades amb la música tradicional i popular i el seu patrimoni.

Tenint present com es defineix en el camp de la investigació en ciències socials, el concepte de fiabilitat:

(...) La fiabilidad es un concepto que se presta o admite distintos sentidos o enfoques. Por fiabilidad se entiende la precisión de las medidas, en el sentido de constancia y estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes. (Arnal *et al.* 2005, p. 53),

La fiabilitat es va afinar passant prèviament el qüestionari, en una prova pilot, a dues persones. Van contestar el qüestionari dues vegades, amb una diferència de cinc minuts, i comparant les respostes es va detectar que la diferència no era significativa.

#### 4. PRESENTACIÓ DELS RESULTATS

Una vegada realitzats els buidatges dels qüestionaris definitius, se'n van invalidar 8 perquè no complien els requisits d'haver-hi totes les preguntes contestades, es presenten els resultats dels ítems que el configuren.

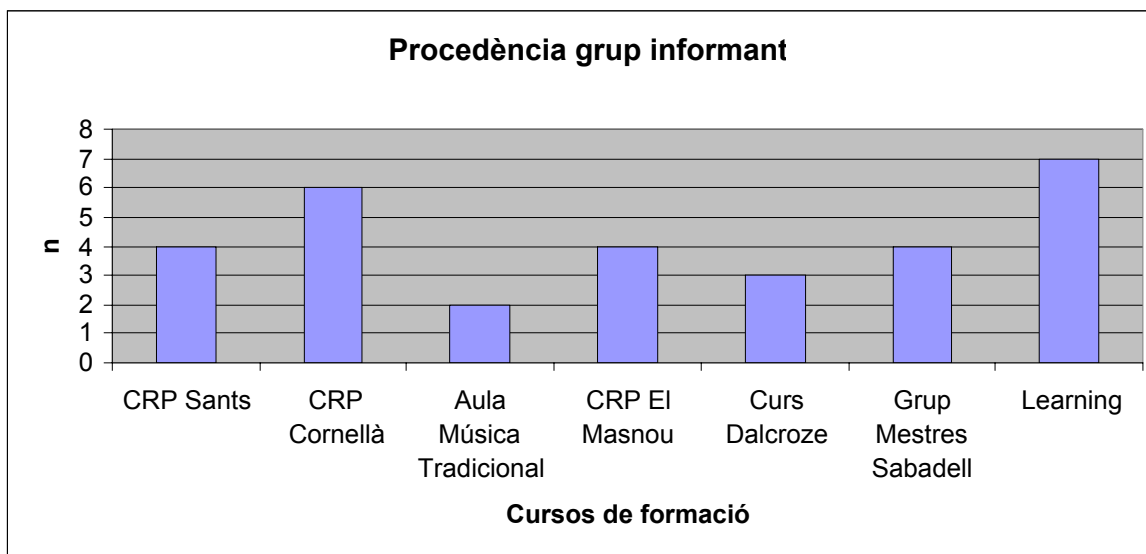
Les dades es presenten seguint el mateix ordre i la mateixa organització d'àmbits o perfils que figuren en el qüestionari.

S'utilitza al llarg de tota la presentació dels resultats la mateixa estratègia: 1) presentació visual mitjançant un gràfic de barres per a cada ítem, 2) explicació de tots els percentatges de les respostes de cada ítem, i 3) interpretació dels resultats de cada ítem.

##### A) EN RELACIÓ A LA DEFINICIÓ DE LA MOSTRA

###### 1.- PROCEDÈNCIA GRUP INFORMANT

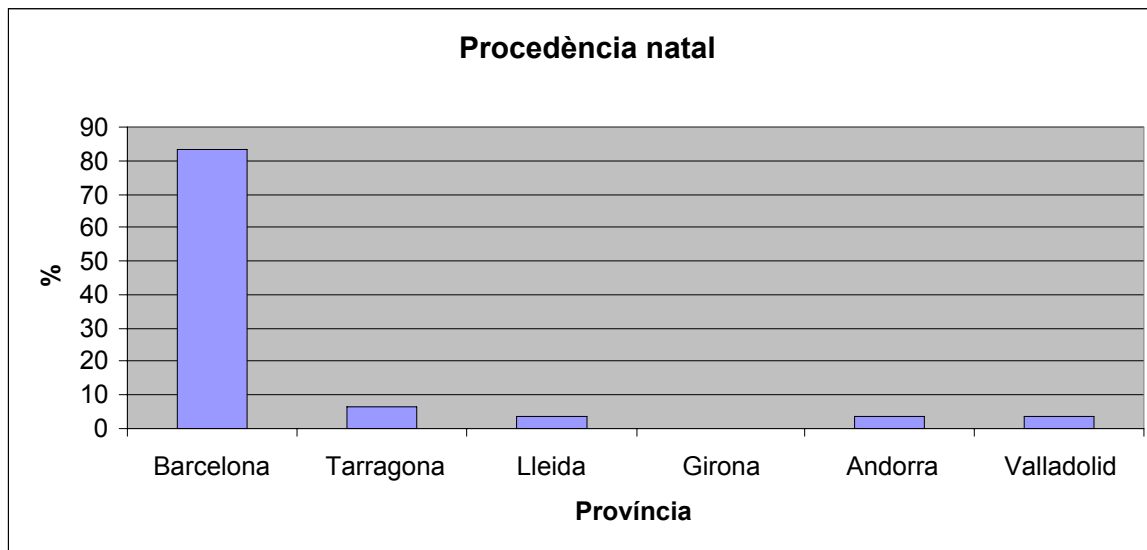
A continuació es presenta la procedència, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, la mostra procedeix de set grups de mestres diferents amb una repartició d'assistents que va des d'un mínim de dues persones, Aula de Música Tradicional, a un màxim de set, Learning; per tant la mostra és variada en el sentit que s'ha obtingut informació de 7 entorns de formació permanent diferents.

## 2.- PROCEDÈNCIA NATAL

A continuació es presenta la procedència natal especificada per províncies, del grup informant segons els 30 entrevistats.



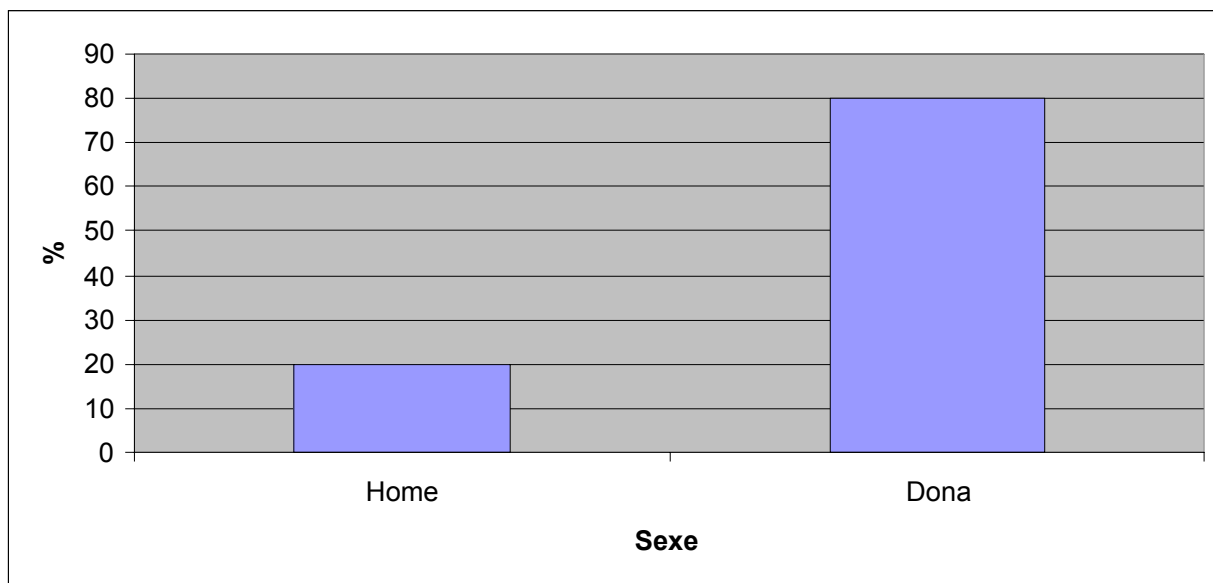
Com es pot observar en el gràfic anterior, la procedència natal dels entrevistats és majoritàriament de la província de Barcelona (84%), segueix la província de Tarragona (7%), poca representació de la província de Lleida (3%) i nul·la representació de la província de Girona (0%). Cal destacar que hi ha representació de dos llocs de fora de Catalunya amb el mateix tant per cent, Andorra i Valladolid (7%). Es pot concloure que, a l'entorn de Barcelona, la majoria de mestres que hi treballen procedeixen de la província de Barcelona.



## B) EN RELACIÓ AL PERFIL PROFESSIONAL

### 1.- SEXE

A continuació es presenta el sexe, del grup informant segons els 30 entrevistats.

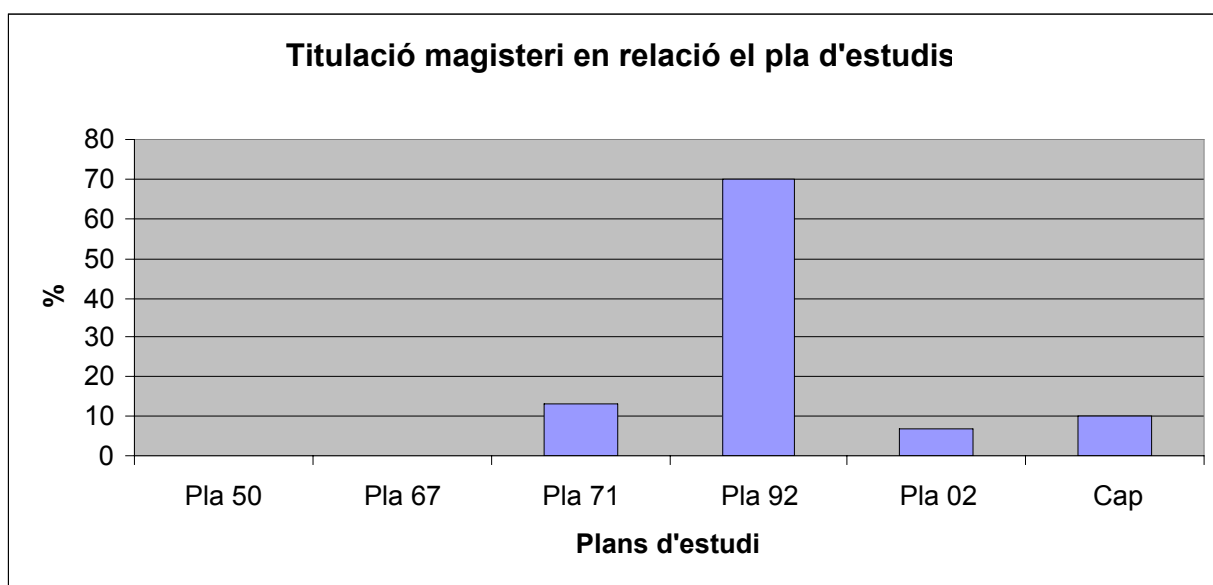


Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini del sexe femení (80%) davant del masculí (20%). Aquesta informació confirma que la professió de mestre de primària està exercida majoritàriament pel sexe femení.

### 2.- TITULACIÓ UNIVERSITÀRIA.

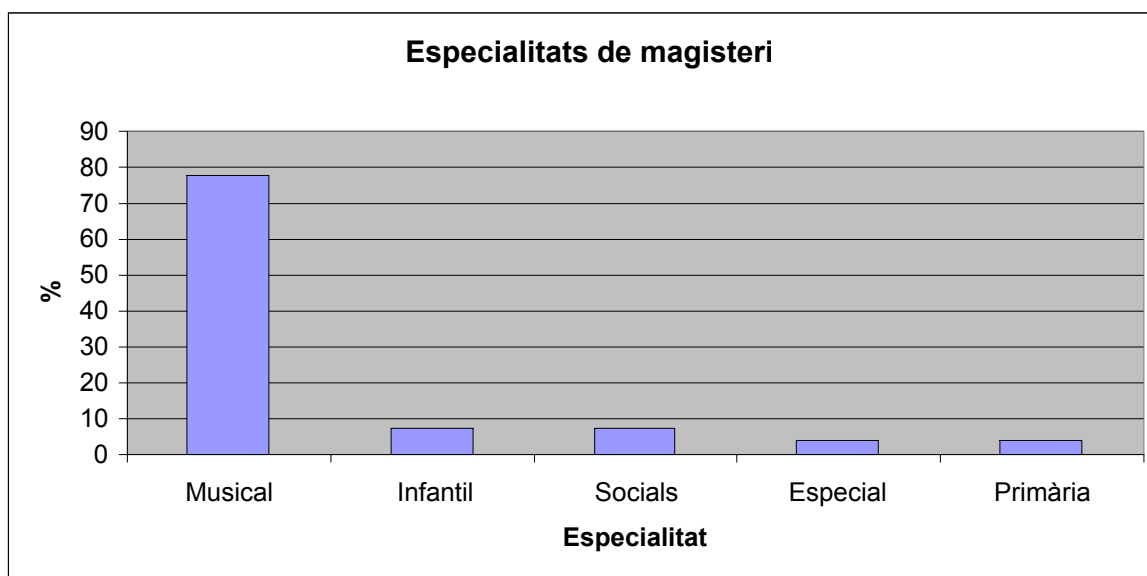
#### 2.1.- MAGISTERI. ESPECIALITAT.

A continuació es presenta la titulació universitària-magisteri, del grup informant segons els 30 entrevistats



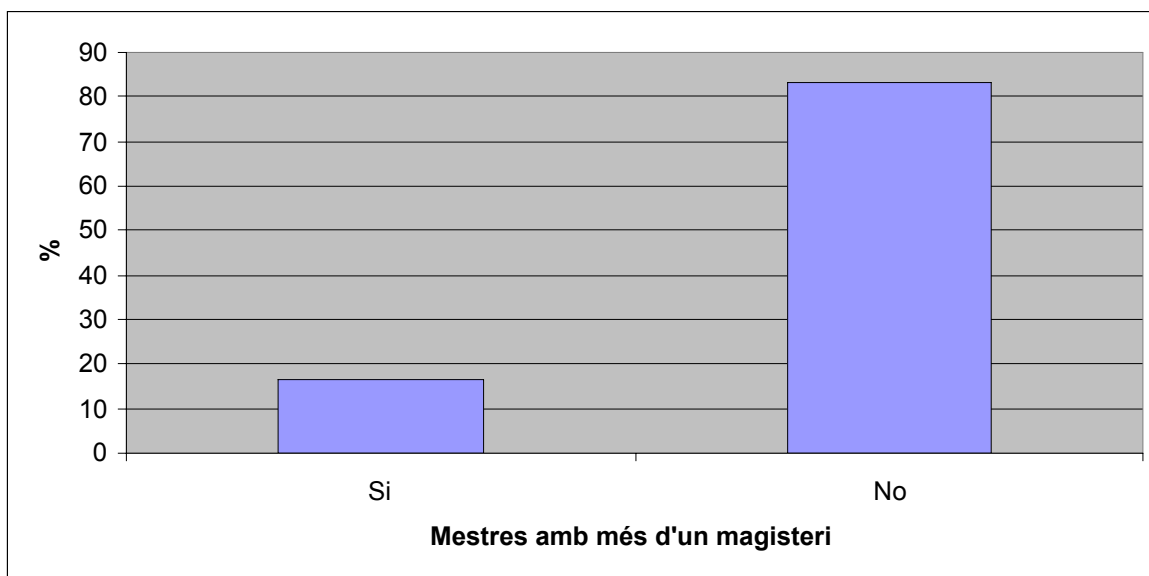
Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de titulats de magisteri del Pla 92 (70%) davant dels titulats del Pla 71 (13%) i del Pla 02 (7%). Hi ha entrevistats que no tenen titulació de magisteri (10%). Aquest resultat confirma que l'especialitat de magisteri musical obtinguda en el Pla 92 és la que bàsicament nodreix de mestres especialistes de música les escoles primàries.

A continuació es presenta la titulació universitària-magisteri-especialitat, del grup informant segons els 30 entrevistats, però només del tant per cent que tenen estudis de magisteri que és el 90% del total del grup informant.



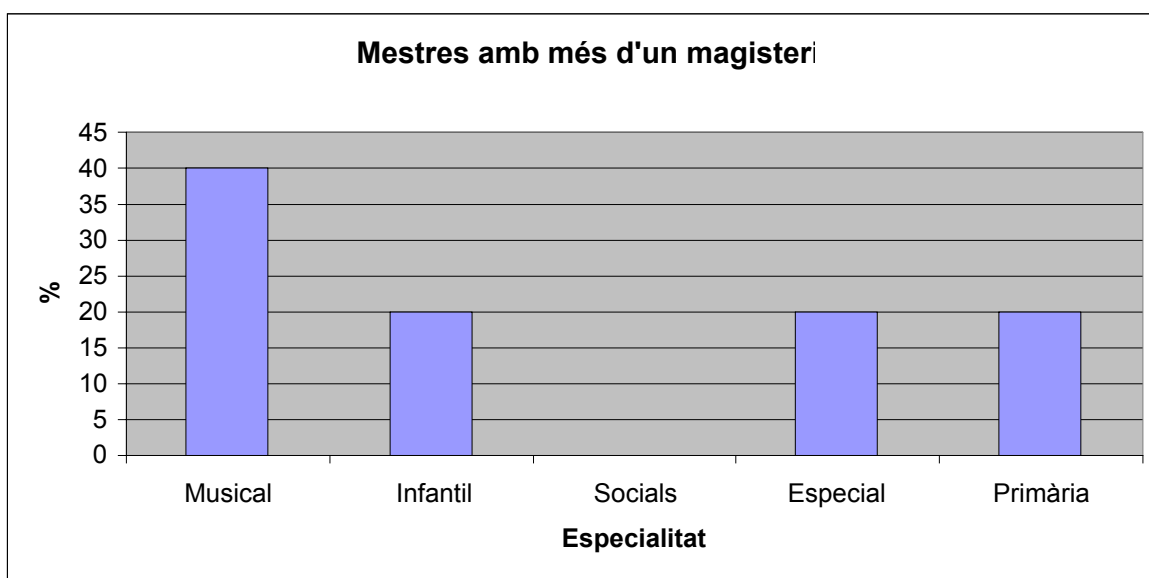
Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini d'especialitat de magisteri musical (78%) però també donen música titulats en magisteri infantil (7%), socials (7%), educació especial (4%) i primària (4%). Es continua confirmant que els mestres que han fet els estudis de magisteri especialitat musical són els que nodreixen bàsicament l'escola primària en l'especialitat de música.

A continuació es continua presentant la titulació universitària-magisteri-especialitat, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres amb una sola especialitat de magisteri (84%) però hi ha mestres (16%) que tenen una altra especialitat de magisteri. Això demostra que és un col·lectiu inquiet a nivell de coneixement.

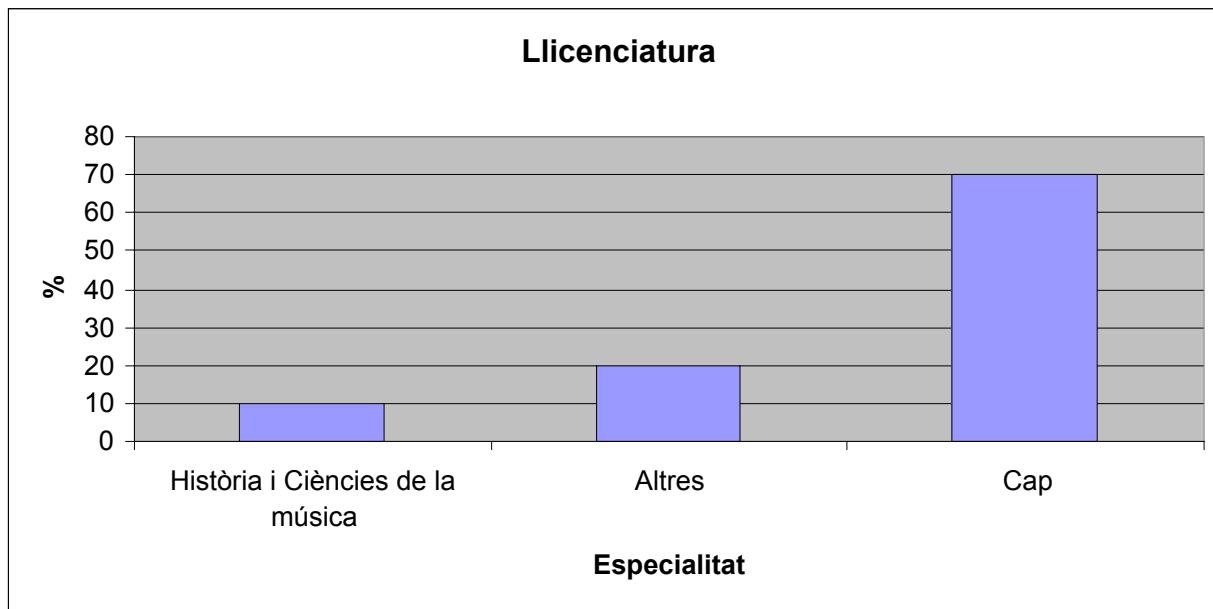
Es continua presentant la titulació universitària-magisteri-especialitat, del grup informant segons els 30 entrevistats, però només dels que tenen una altra especialitat de magisteri (16%).



Com es pot observar en el gràfic anterior, dels mestres que tenen dos magisteris hi ha un predomini dels mestres que tenen magisteri musical (40%), davant dels d'infantil (20%), educació especial (20%) i primària (20%); per tant es demostra que la inquietud d'aquest col·lectiu està molt relacionada amb la música.

## 2.2.- LLICENCIATURA.

A continuació es presenta la titulació universitària-licenciatura, del grup informant segons els 30 entrevistats.

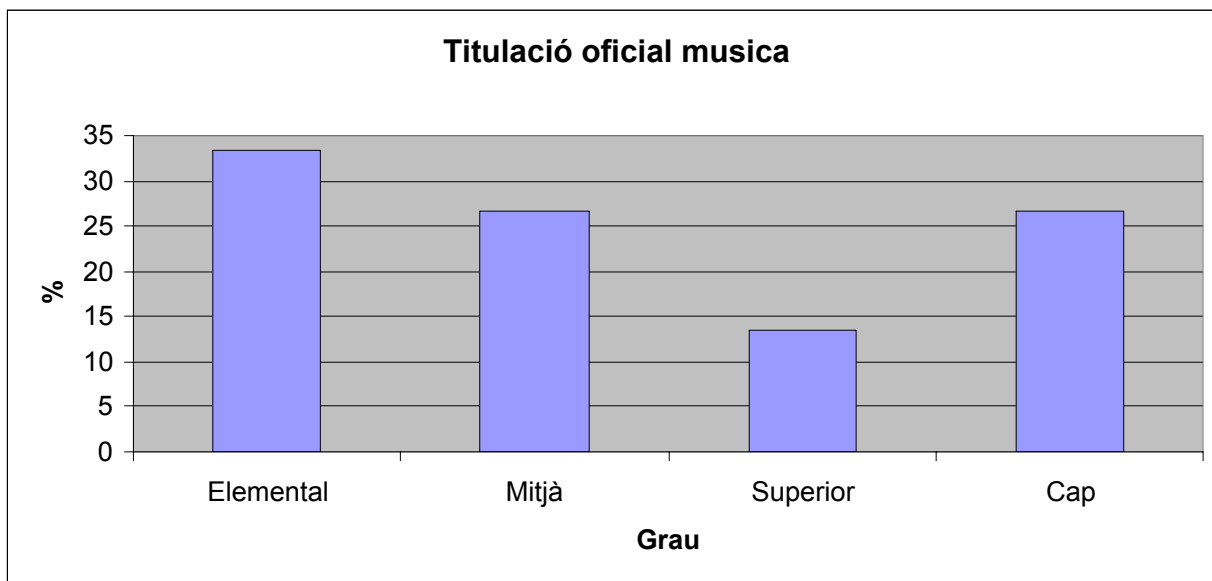


Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres sense cap llicenciatura (70%) però hi ha mestres que tenen la llicenciatura de Història i Ciències de la Música (10%) i altres llicenciatures (20%). Els mestres que tenen altres llicenciatures són llicenciatures relacionades amb l'ensenyament, aquestes són Ciències de l'Educació, Pedagogia terapèutica, Pedagogia i Psicopedagogia. Es continua demostrant que aquest col·lectiu és inquiet a nivell de formació, doncs la llicenciatura no és obligatòria per a treballar de mestre, per tant aquest 30% que tenen llicenciatura és per a la seva formació.

## 3.- FORMACIÓ MUSICAL.

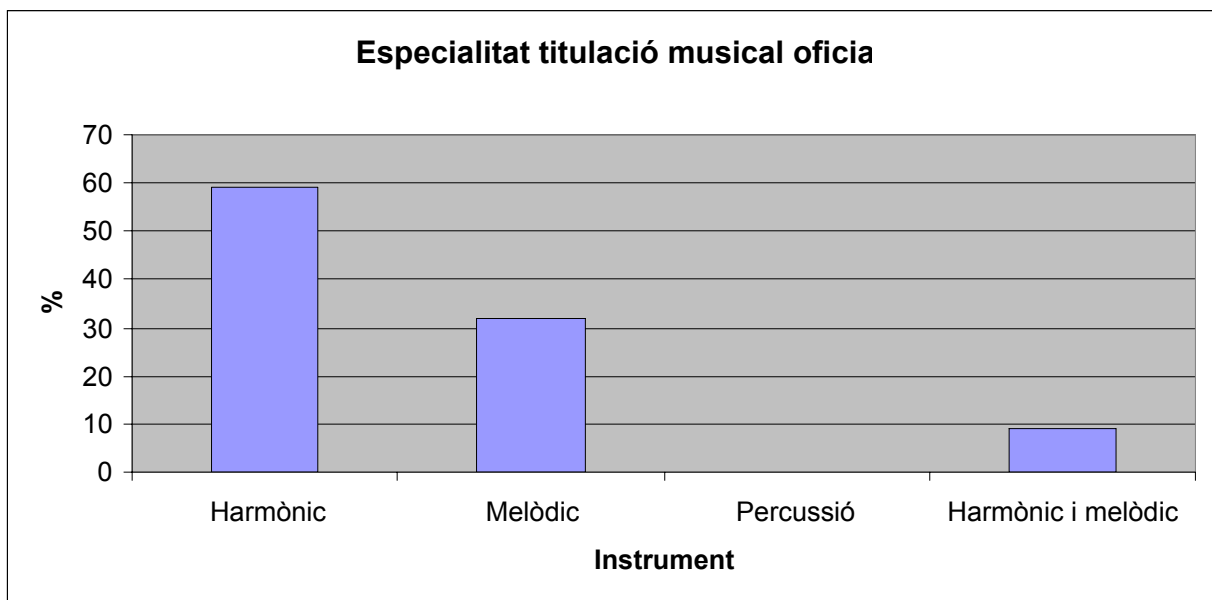
### 3.1.- ESTUDIS MUSICALS AMB TITULACIÓ OFICIAL.

A continuació es presenta la formació musical-estudis musicals amb titulació oficial, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres amb el títol de grau elemental de música (33%), davant dels que tenen el grau mitjà (27%) o no tenen cap titulació oficial de música (27%) i els que tenen el grau superior (13%); per tant hi ha forces mestres amb estudis oficials de música, tot i que guanyen els de grau elemental.

A continuació es presenta la formació musical-estudis musicals amb titulació oficial en relació a l'instrument estudiat, del grup informant segons els 30 entrevistats.

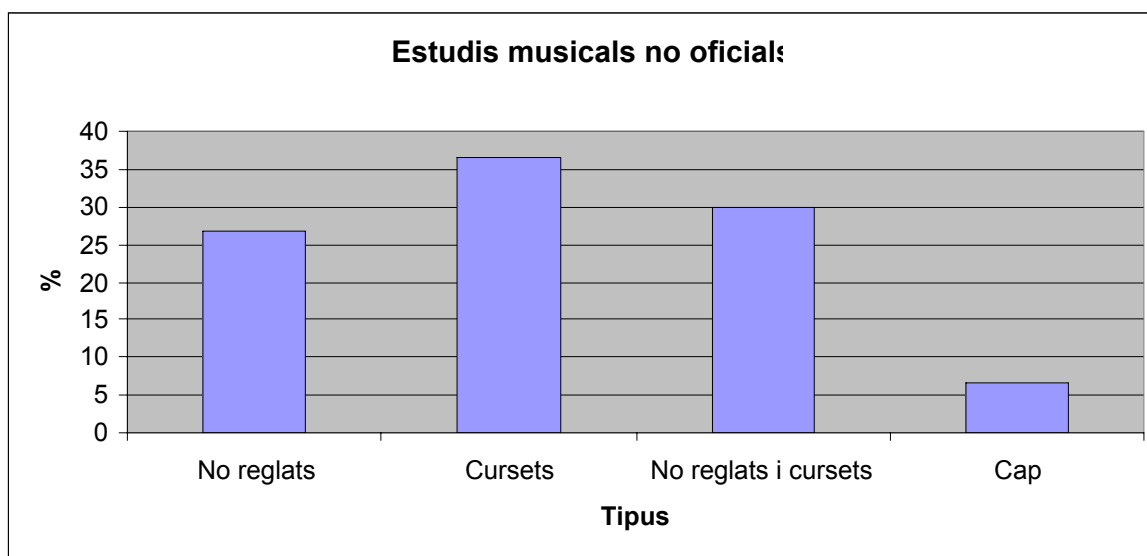


Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini d'instruments harmònics - piano i guitarra- (59%), davant dels melòdics -saxofon, flauta de bec, flauta travessera,

trompeta, oboè, flabiol, trombó, fiscorn i bombardí- (32%), dels de percussió (0%), dels que tenen dues titulacions amb un instrument harmònic i un altre de melòdic –piano i cant, guitarra i trombó de vares- (9%). És interessant constatar que la formació musical es realitza majoritàriament amb un instrument harmònic, instrument que pot ajudar als mestres al moment de fer classes amb els nens de primària..

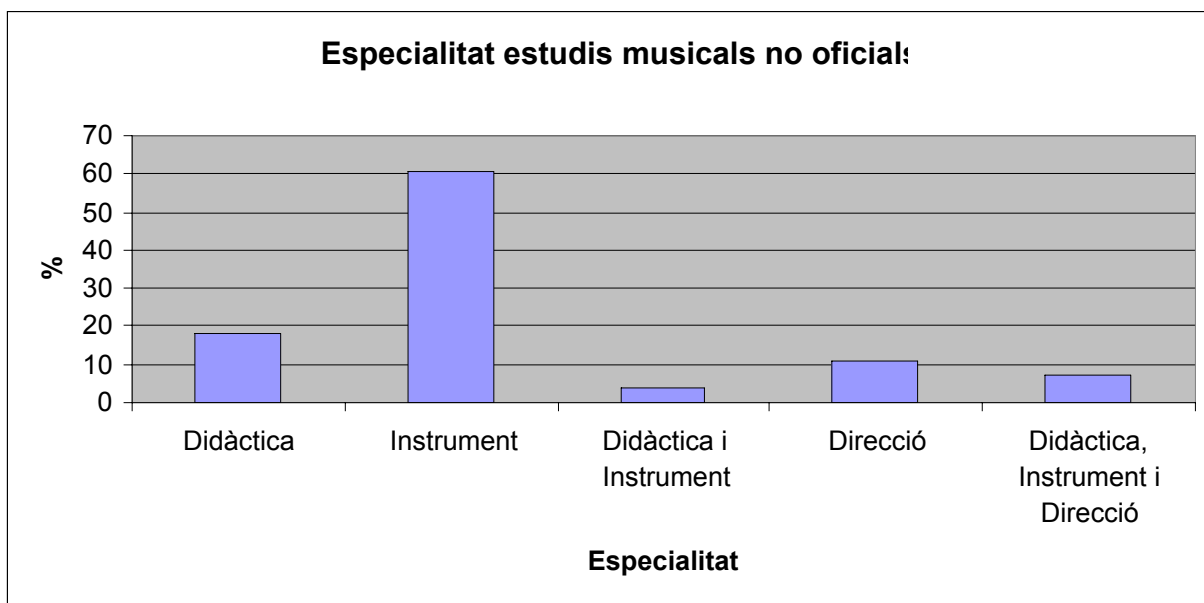
### 3.2.- ESTUDIS MUSICALS SENSE TITULACIÓ OFICIAL.

A continuació es presenta la formació musical-estudis musicals sense titulació oficial, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres que han fet cursets (36%), de mestres que han fet estudis no reglats (27%), de mestres que han fet estudis no reglats i cursets (30%), davant de la minoria de mestres que no han fet cap de les dues coses (7%). La gran majoria de mestres especialistes de música (93%) tenen estudis musicals no reglats.

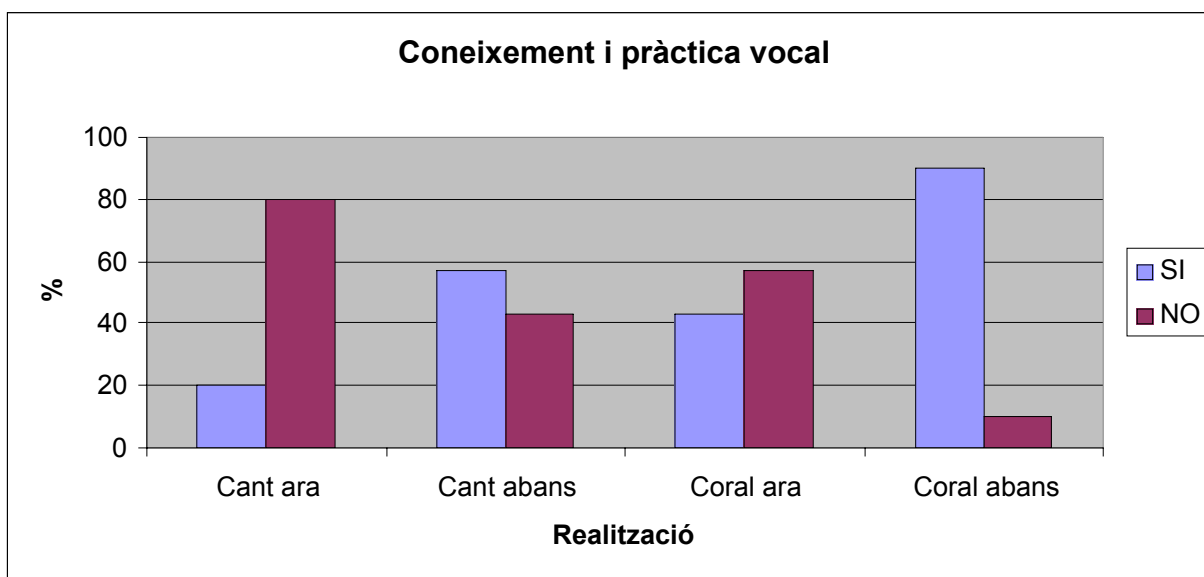
A continuació es presenta la formació musical-estudis musicals sense titulació oficial en relació al contingut del que s'ha estudiat, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini d'estudis sense titulació oficial d'instrument (60%) davant dels de didàctica (18%), direcció coral (11%), didàctica i instrument (4%), didàctica, instrument i direcció coral (7%). En aquesta pregunta es pot veure que la inquietud d'estudis no reglats va més cap a l'aprenentatge de l'instrument que cap a altres aspectes també relacionats amb la música.

#### 4.- CONEIXEMENT I PRÀCTICA VOCAL.

A continuació es presenta el coneixement i la pràctica vocal segons la seva realització d'estudis de cant o tècnica vocal i si es canta en una coral, en relació a si es fa en l'actualitat o s'ha fet anteriorment, del grup informant segons els 30 entrevistats.

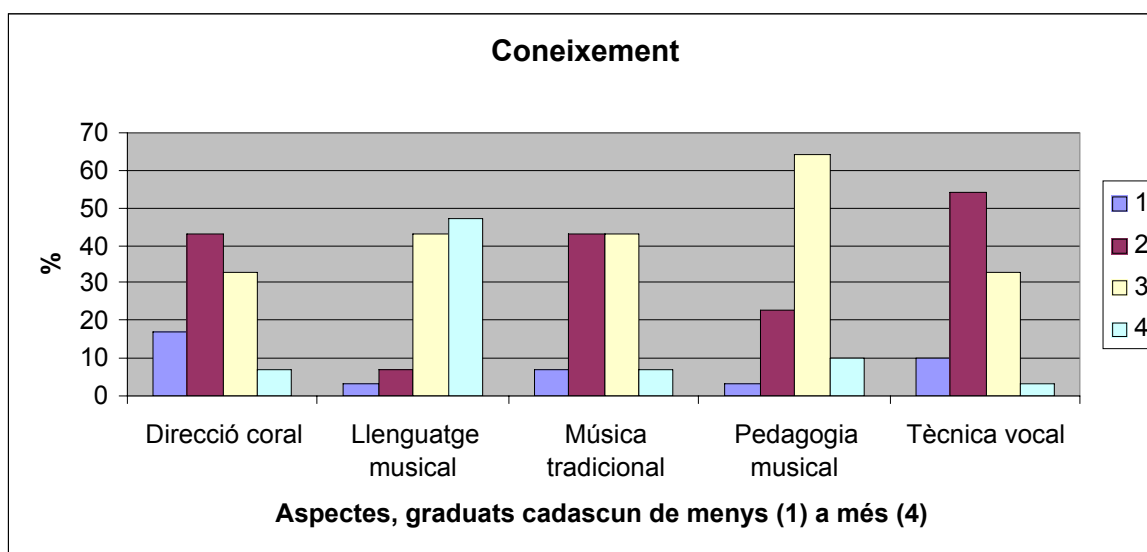


Com es pot observar en el gràfic anterior, en relació a estudis de cant o tècnica vocal hi ha

un predomini de mestres que actualment no n'estudien (80%) davant dels que sí que n'estudien (20%); en canvi, hi ha un predomini de mestres que anteriorment n'han estudiat (57%) davant dels que no ho han fet (43%). En relació a cantar en una coral hi ha un predomini de mestres que actualment no hi canten (57%) davant dels que sí que hi canten (43%); en canvi hi ha un predomini de mestres que anteriorment hi han cantat (90%) davant dels que no ho han fet (10%). Les respostes d'aquesta pregunta no són excloents per tant no es poden sumar els resultats dels diversos gràfics. El que sí que es pot deduir és que hi ha una preferència de cantar en una formació coral, o sigui col·lectivament, davant de fer estudis de cant. També és significatiu observar que hi ha més respostes de la pràctica d'ambdós aspectes abans que ara.

## 5.- CONEIXEMENT

A continuació es presenta el coneixement que cadascú creu que té en relació a direcció coral, llenguatge musical, música tradicional, pedagogia musical i tècnica vocal, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

- en la valoració del coneixement en relació a direcció coral hi ha un predomini de mestres que creuen que en saben 2 sobre 4 (43%), seguit dels que creuen que en saben 3 sobre 4 (33%), a continuació hi ha els que creuen que en saben 1 sobre 4 (17%) i per acabar els que creuen que en saben 4 sobre 4 (7%)
- en la valoració del coneixement en relació a llenguatge musical hi ha un predomini de mestres que creuen que en saben 4 sobre 4 (47%), seguit dels que creuen que en



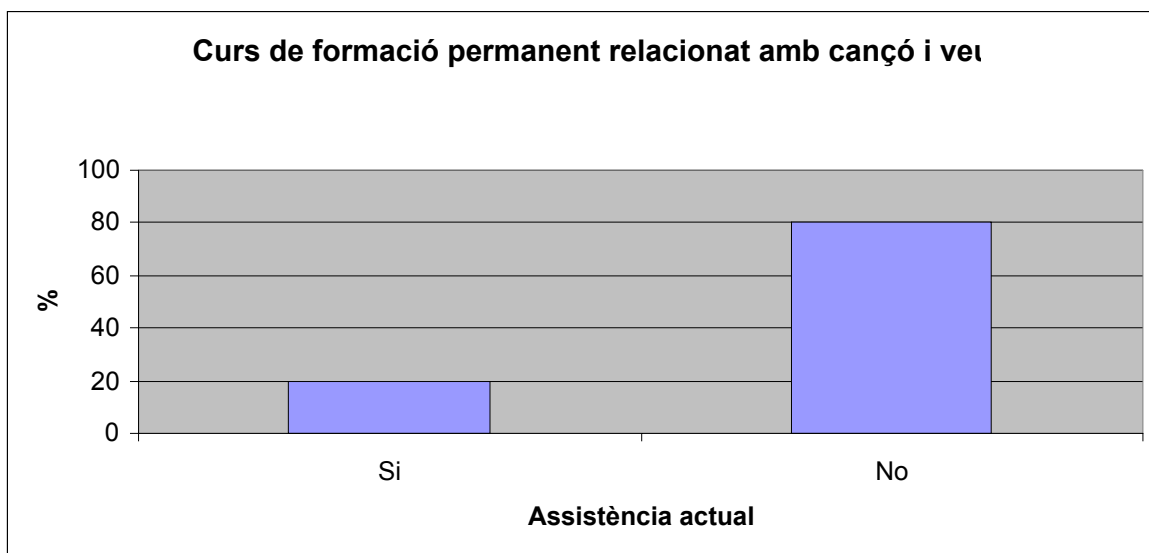
saben 3 sobre 4 (43%), a continuació hi ha els que creuen que en saben 2 sobre 4 (7%) i per acabar els que creuen que en saben 1 sobre 4 (3%)

- en la valoració del coneixement en relació a música tradicional hi ha un nombre igual mestres que creuen que en saben 2 sobre 4 (43%) i 3 sobre 4 (43%), seguit d'un altre nombre igual de mestres que creuen que en saben 1 sobre 4 (7%) i 4 sobre 4 (7%)
- en la valoració del coneixement en relació a pedagogia musical hi ha un predomini de mestres que creuen que en saben 3 sobre 4 (64%), seguit dels que creuen que en saben 2 sobre 4 (23%), a continuació hi ha els que creuen que en saben 4 sobre 4 (10%) i per acabar els que creuen que en saben 1 sobre 4 (3%)
- en la valoració del coneixement en relació a tècnica vocal hi ha un predomini de mestres que creuen que en saben 2 sobre 4 (54%), seguit dels que creuen que en saben 3 sobre 4 (33%), a continuació hi ha els que creuen que en saben 1 sobre 4 (10%) i per acabar els que creuen que en saben 4 sobre 4 (3%).

Després d'haver llegit els resultats en tant per cents i tornant a veure el gràfic es dedueix que de l'aspecte que ells valoren que tenen més coneixement és del de pedagogia musical seguit del de llenguatge. L'aspecte música tradicional és el que es troba en la línia central. Els dos aspectes que dominen menys són el de tècnica vocal i el de direcció coral –aquest és el que valoren que dominen menys–. Aquesta informació explica que caldria potenciar la formació inicial i la permanent en aquest dos aspectes: en la tècnica vocal i en la direcció coral.

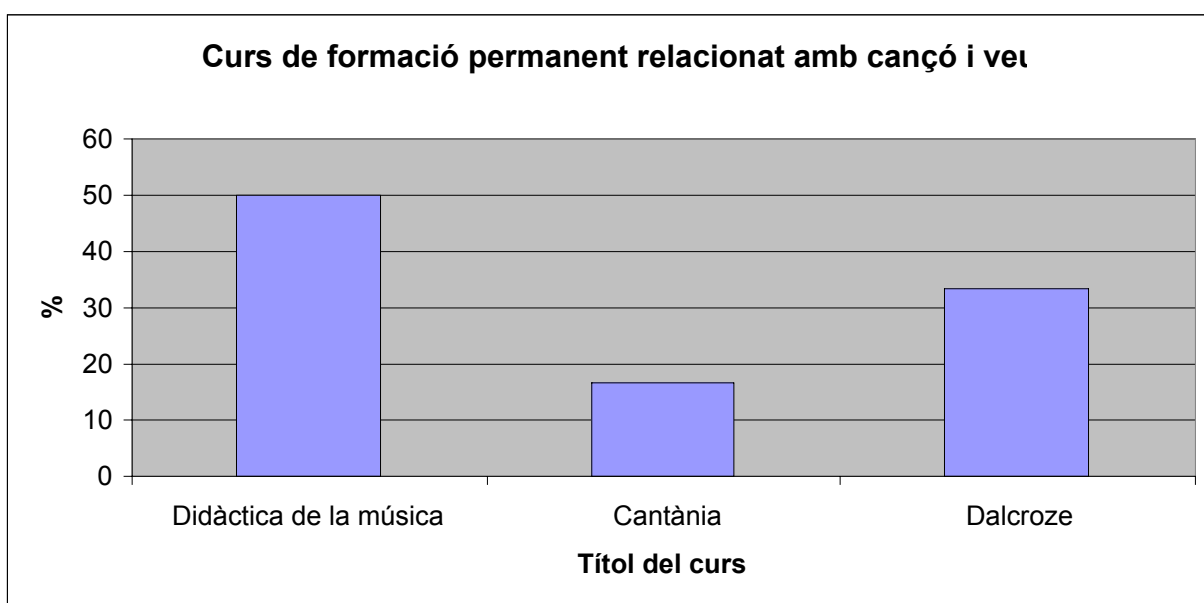
#### 6.- ASSISTÈNCIA ACTUAL A CURS DE FORMACIÓ PERMANENT RELACIONAT AMB CANÇÓ O VEU

A continuació es presenta l'assistència actual a curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres que no assisteixen en l'actualitat a un curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu (80%) davant dels que sí que hi assisteixen (20%), per tant es dedueix que pocs van actualment a un curs relacionat amb cançó i veu, possiblement perquè no se'n fan?

A continuació es presenta els noms dels cursos dels que sí que fan actualment un curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu, del grup informant segons els 30 entrevistats, però en relació als que diuen que assisteixen a curs de formació permanent relacionat amb cançó i veu (20%).

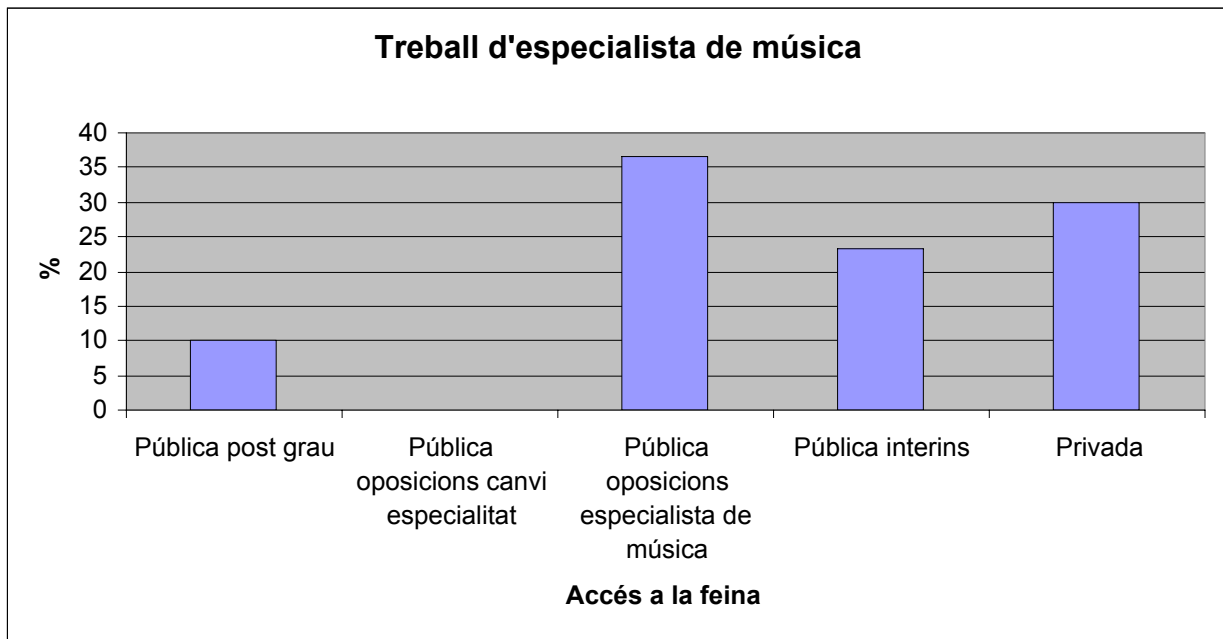


Com es pot observar en el gràfic anterior, els que sí que assisteixen a un curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu ho fan en cursos de Didàctica de la música

(50%), Dalcroze (33%) i Cantània (17%). Es curiós constatar que aquests cursos que indiquen no estan directament relacionats amb la cançó i la veu.

### 7.- ACCÉS A LA FEINA D'ESPECIALISTA DE MÚSICA

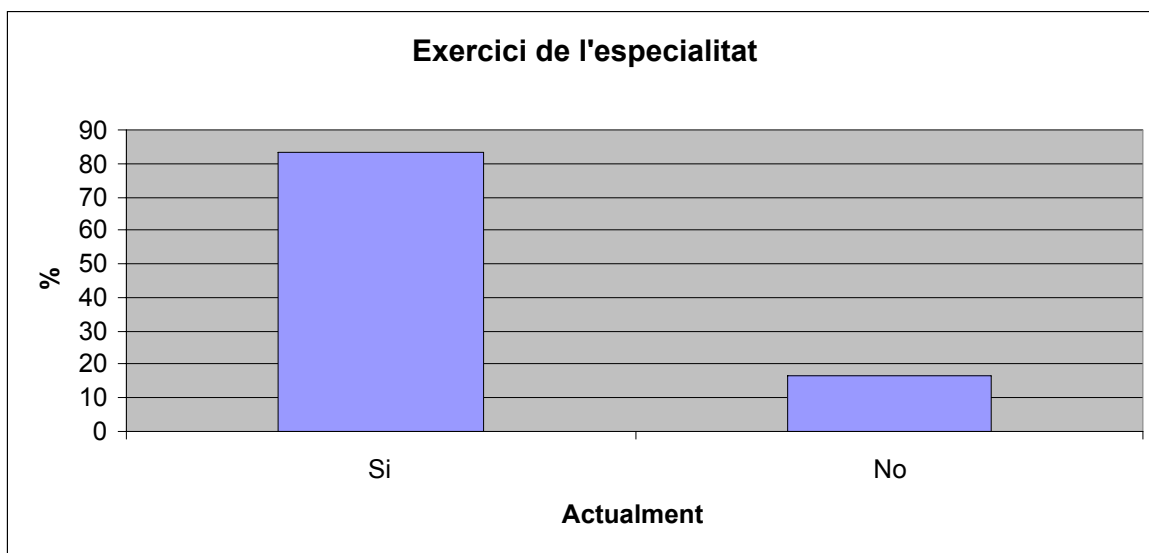
A continuació es presenta l'accés a la feina d'especialista de música, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini dels que treballen a l'escola pública (70%) davant dels que treballen a l'escola privada (30%). Els que treballen a la funció pública predominen els que hi han accedit fent les oposicions d'especialista de música (37%), a continuació hi ha els interins i substituïts (23%), seguit dels que hi han accedit per post-grau (10%) no havent-hi ningú que hi hagi accedit per oposicions amb canvi d'especialitat. Les dades obtingudes ens expliquen que treballar a la funció pública com a especialista de música predomina davant de treballar a l'escola privada, i que la majoria dels que treballen a la funció pública han optat a la plaça fent oposicions d'especialista de música.

### 8.- FAS D'ESPECIALISTA DE MÚSICA ACTUALMENT A L'ESCOLA?

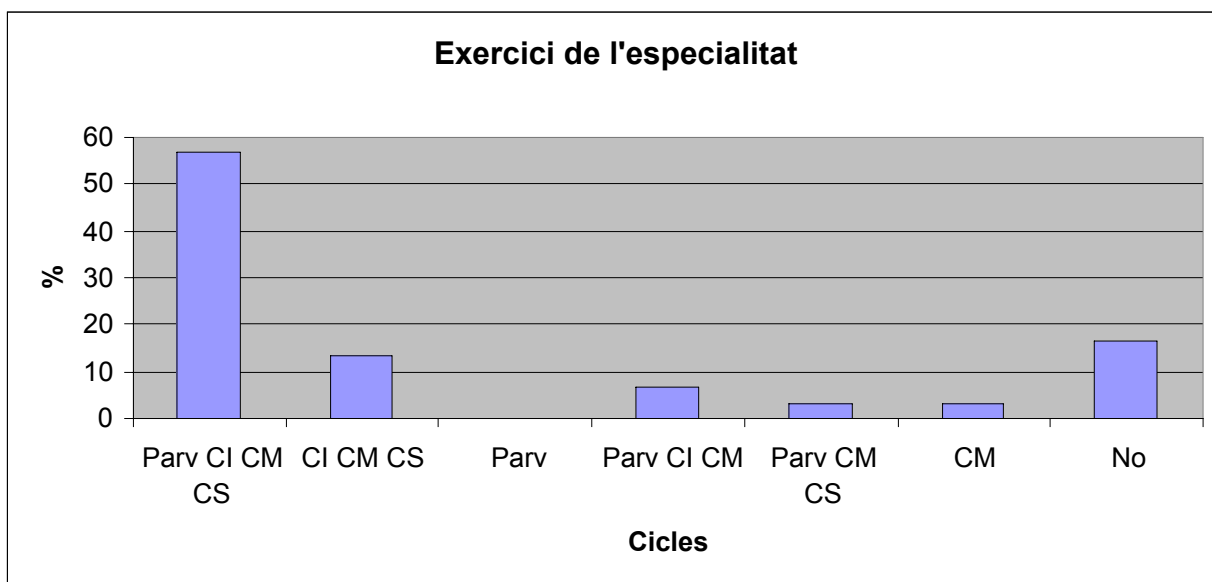
A continuació es presenta si es fa d'especialista de música actualment a l'escola, del grup informant segons els 30 entrevistats.



Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres que sí que fan d'especialista de música actualment (83%) davant dels que no en fan (17%), per tant la majoria dels mestres entrevistats estan exercint d'especialista de música.

#### 8.1.- A QUINS CICLES?

A continuació es presenta en quins cicles es fa d'especialista de música, del grup informant segons els 30 entrevistats.

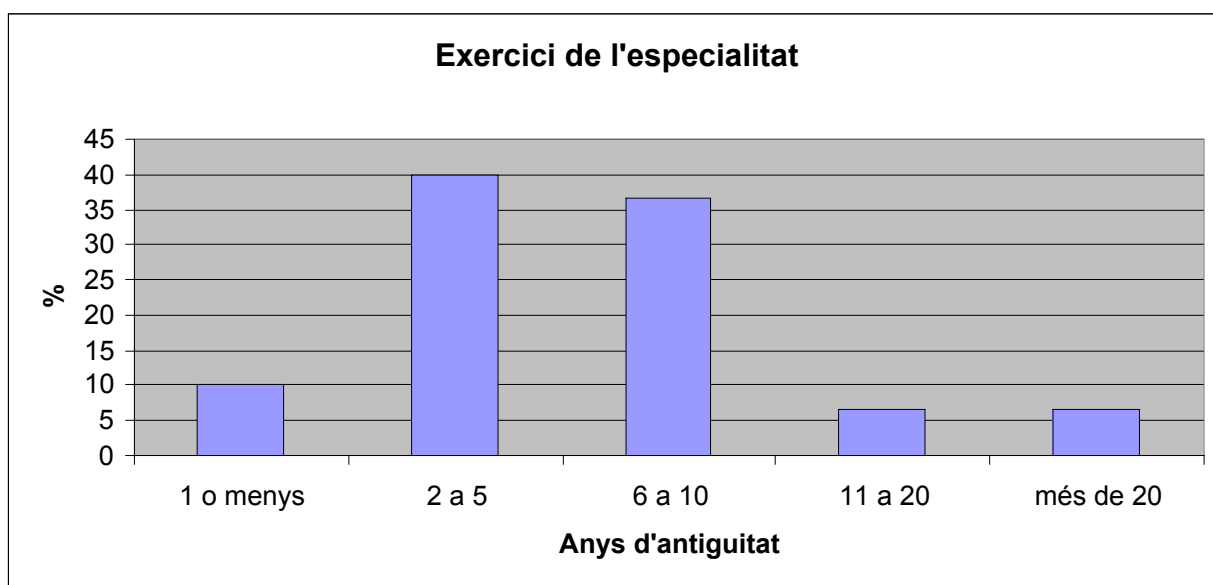


Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini dels que fan d'especialista de música a parvulari, cycle inicial, cycle mitjà i cycle superior o sigui a tota l'escola (57%), a continuació hi ha els que fan d'especialista a cycle inicial, cycle mitjà i cycle superior o sigui només a l'etapa primària (13%), segueixen els que fan d'especialista a parvulari, cycle inicial i cycle mitjà (7%), els que fan d'especialista a parvulari, cycle mitjà i cycle superior

(3%), els que en fan només a cycle mitjà (3%) i no havent-hi ningú que en faci només a parvulari. Continua havent-hi els que no fan d'especialistes de música (17%). Per tant predomina l'exercici de l'especialitat en tota la primària i parvulari, seguit de tota la primària. De fet, tota la primària és l'etapa on ha d'exercir l'especialista de música.

## 8.2.- QUANTS ANYS PORTES COM A ESPECIALISTA?

A continuació es presenta quants anys d'experiència es té com a especialista de música, del grup informant segons els 30 entrevistats.



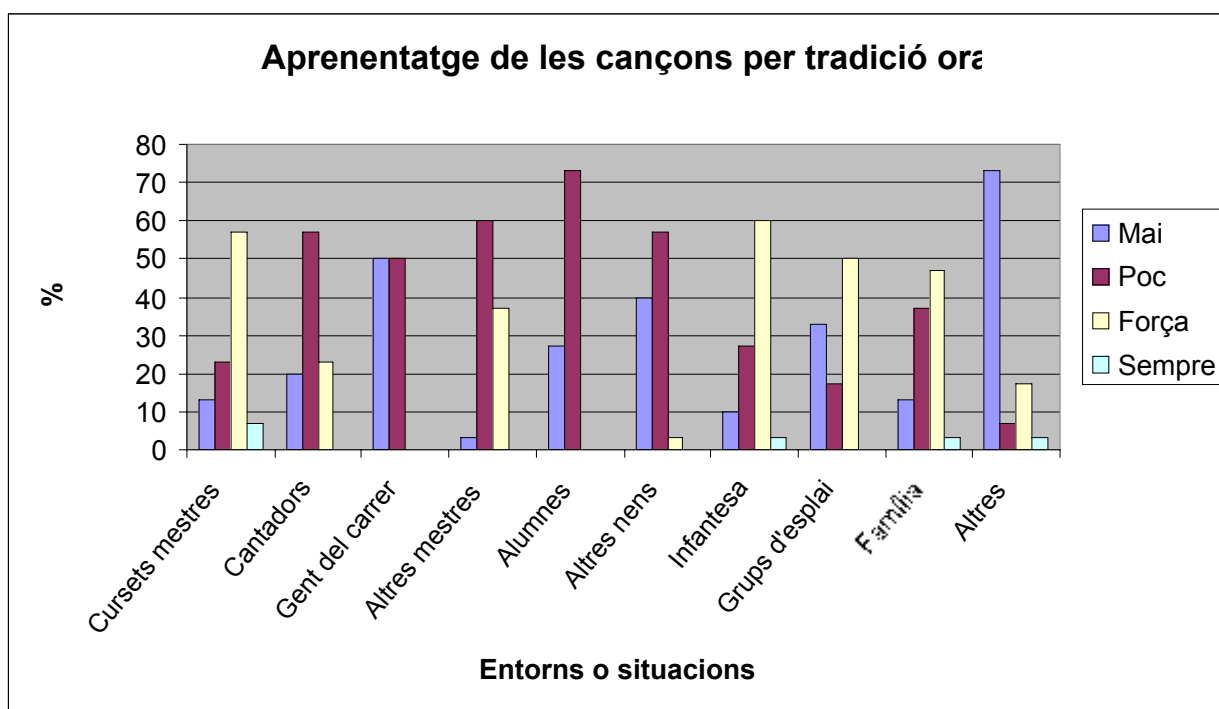
Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini dels mestres que fa de dos a cinc anys que fa que fan d'especialista de música (40%), seguit dels que en porten de sis a deu anys (36%), els segueixen els mestres que tenen una antiguitat d'un a menys d'un any (10%) i per acabar els mestres que tenen una antiguitat d'onze a vint anys (7%) o els que en tenen més de vint (7%); per tant la població d'especialistes de música és una població que porta relativament pocs anys fent d'especialista de música.

## C) EN RELACIÓ A L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LES CANÇONS POPULARS I TRADICIONALS.

### 1.- APRENENTATGE DE LES CANÇONS

#### 1.1.- TRADICIÓ ORAL

A continuació es presenten entorns socials o situacions en relació a l'aprenentatge de cançons populars i tradicionals per tradició oral, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

- 1.1.1. hi ha un predomini de mestres (57%) que manifesten que força freqüentment aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral en l'entorn de cursets per a mestres, seguit dels que manifesten poca freqüència (23%), a continuació hi ha els que diuen mai (13%) i per acabar els que diuen sempre (7%)
- 1.1.2. hi ha un predomini de mestres (57%) que manifesten que amb poca freqüència aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral de cantadors que no són mestres d'escola, seguit dels que manifesten força freqüència (23%), a continuació hi ha els que diuen mai (20%) i sense representació en els que diuen sempre (0%)

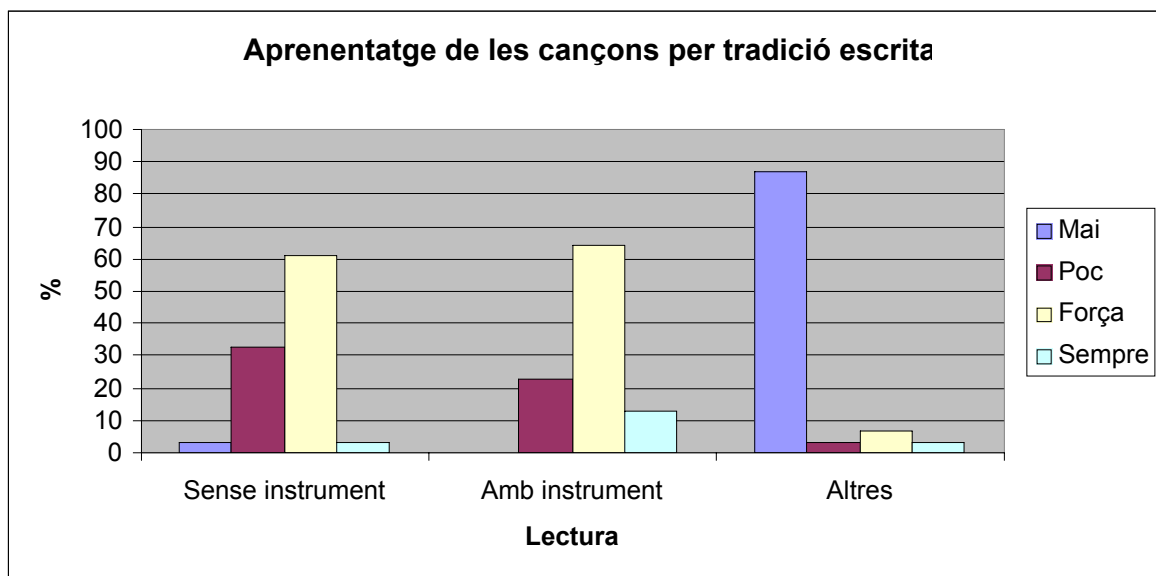
- 1.1.3. hi ha una coincidència de mestres que manifesten que amb poca freqüència (50%) i mai (50%) aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral de gent del carrer enfront de la representació nul·la dels que diuen força (0%) i sempre (0%)
- 1.1.4. hi ha un predomini de mestres (60%) que manifesten que amb poca freqüència aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral d'altres mestres, seguit dels que manifesten força freqüentment (37%), a continuació hi ha els que diuen mai (3%) i sense representació en els que diuen sempre (0%)
- 1.1.5. hi ha un predomini de mestres (73%) que manifesten que amb poca freqüència aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral dels alumnes, seguit dels que manifesten mai (27%), enfront de la representació nul·la dels que diuen força (0%) i sempre (0%)
- 1.1.6. hi ha un predomini de mestres (57%) que manifesten que amb poca freqüència aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral d'altres nens, seguit dels que manifesten mai (40%), a continuació hi ha els que diuen força (3%) i sense representació en els que diuen sempre (0%)
- 1.1.7. hi ha un predomini de mestres (60%) que manifesten que força freqüentment saben cançons populars i tradicionals apreses per tradició oral quan eren petits, seguit dels que manifesten poca freqüència (27%), a continuació hi ha els que diuen mai (10%) i per acabar els que diuen sempre (3%)
- 1.1.8. hi ha un predomini de mestres (50%) que manifesten que força freqüentment han après les cançons populars i tradicionals per tradició oral en grups d'esplai, seguit dels que manifesten mai (33%), a continuació hi ha els que diuen poc (17%) i sense representació en els que diuen sempre (0%)
- 1.1.9. hi ha un predomini de mestres (47%) que manifesten que força freqüentment han après les cançons populars i tradicionals per tradició oral de membres familiars, seguit dels que manifesten poca freqüència (37%), a continuació hi ha els que diuen mai (13%) i per acabar els que diuen sempre (3%)
- 1.1.10. hi ha un predomini de mestres (73%) que manifesten que amb una freqüència de mai no aprenen o han après les cançons populars i tradicionals per tradició oral en altres entorns o situacions dels esmentats fins ara, seguit dels que manifesten força freqüència (17%) en altres entorns o situacions que són festes populars, cor infantil, músics que fan música per públic infantil, coral i enregistraments, a continuació hi ha els que diuen poc (7%) i no especifiquen l'entorn o situació i

per acabar els que diuen sempre (3%) en l'entorn de CD's, radio, televisió i cançoners.

Una vegada observats els tants per cents i el gràfic, l'entorn primer on els mestres aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició oral és en els cursets de mestres. Amb aquesta dada queda demostrada el canvi de funcionalitat de les cançons, s'aprenen oralment amb la finalitat de tornar-les a ensenyar. És curiós veure com els següents entorns que segueixen són els que es freqüenten quan s'és petit –infantesa, grups d'esplai, família–, a continuació es veu que els mateixos mestres fan d'informants entre ells traspasant per tradició oral cançons que els deuen agradar o que els han anat bé per fer classe, quedant pel final cantadors, altres nens alumnes i gent del carrer.

## 1.2.- TRADICIÓ ESCRITA

A continuació es presenta l'aprenentatge de cançons populars i tradicionals per tradició escrita, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

- 1.2.1. hi ha un predomini de mestres (61%) que manifesten que força freqüentment aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició escrita fent lectura sense instrument, seguit dels que manifesten poca freqüència (33%), a continuació hi ha els que diuen mai (3%) i sempre (3%)
- 1.2.2. hi ha un predomini de mestres (64%) que manifesten que força freqüentment aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició escrita fent lectura amb



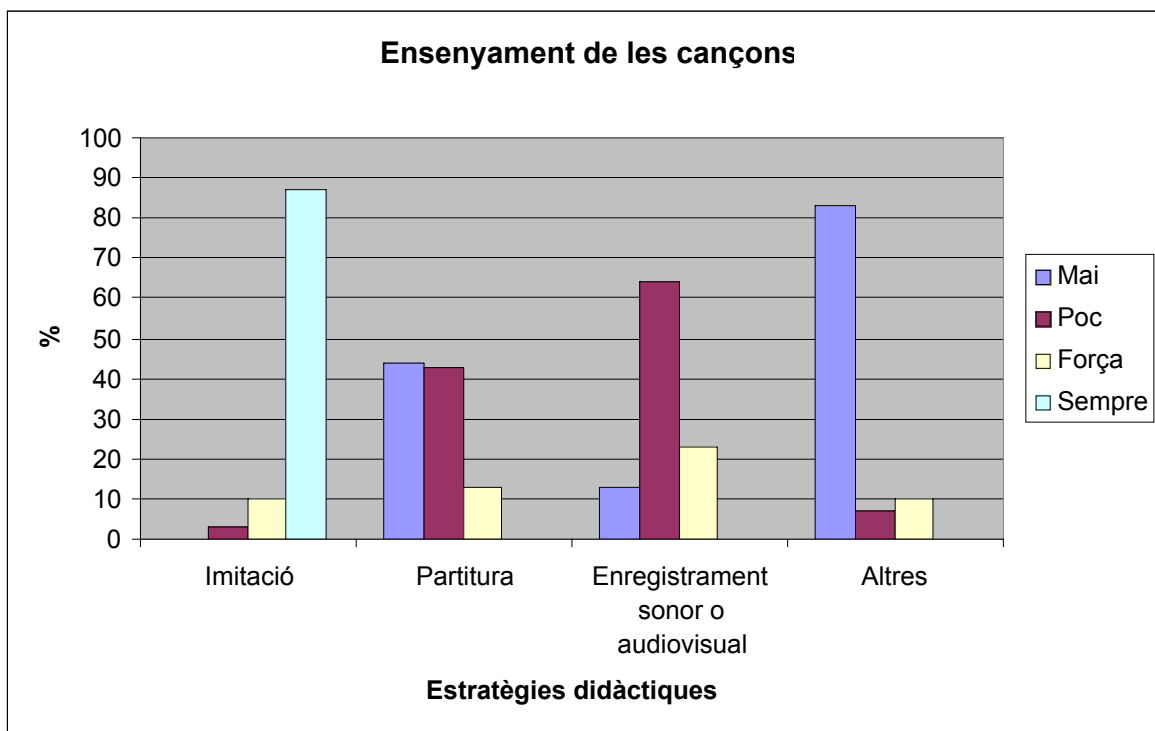
instrument, seguit dels que manifesten poca freqüència (23%), a continuació hi ha els que diuen sempre (13%) i sense representació els que diuen mai (0%)

- 1.2.3. hi ha un predomini de mestres (87%) que manifesten que amb una freqüència de mai aprenen les cançons populars i tradicionals per tradició escrita utilitzant altres procediments dels esmentats fins ara, seguit dels que manifesten força freqüència (7%) utilitzant altres procediments que són buscant en cançoners i llibres de text de l'escola, a continuació hi ha els que diuen poc (3%) utilitzant internet i per acabar els que diuen sempre (3%) utilitzant l'escolta de CD's.

En l'aprenentatge de cançons populars i tradicionals per tradició escrita no hi ha una tendència predominant de lectura sense i amb instrument, conviuen les dues tendències.

## 2.- ENSENYAMENT DE LES CANÇONS

A continuació es presenta l'ensenyament de les cançons populars i tradicionals, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

- 2.1. hi ha un predomini de mestres (87%) que manifesten que sempre ensenyen per imitació les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten força freqüència (10%), a continuació hi ha els que diuen poc (3%) i sense representació els que diuen mai (0%)

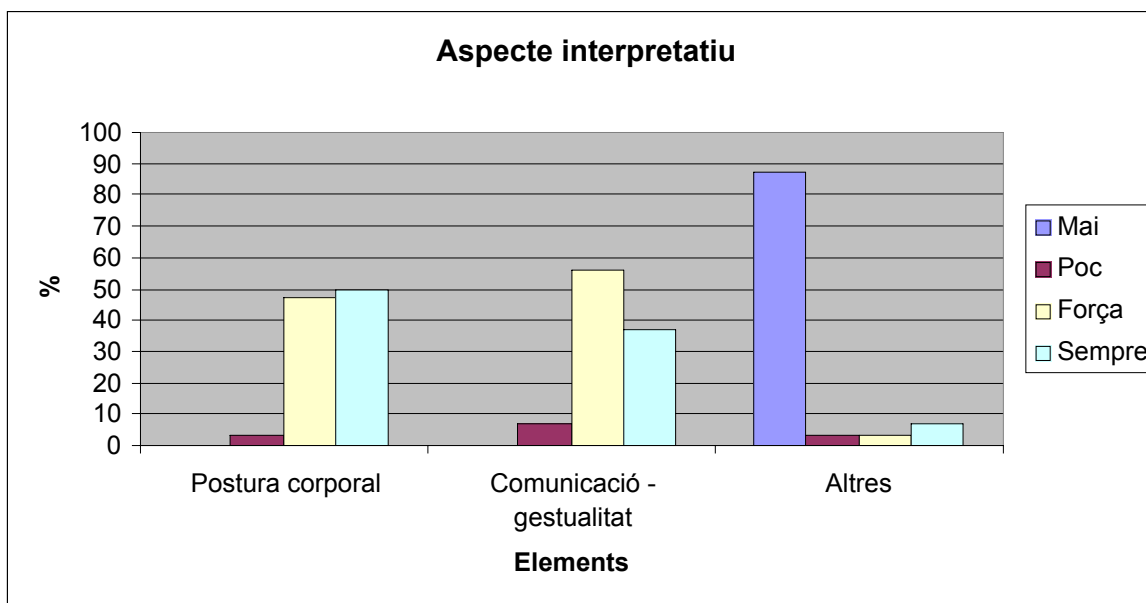
- 2.2. hi ha un predomini de mestres (44%) que manifesten que mai ensenyen a partir de la partitura les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (43%), a continuació hi ha els que diuen força (13%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 2.3. hi ha un predomini de mestres (64%) que manifesten que amb poca freqüència ensenyen a partir d'enregistrament sonor o audiovisual les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten força freqüència (23%), a continuació hi ha els que diuen mai (13%) i sense representació en els que diuen sempre (0%)
- 2.4. hi ha un predomini de mestres (83%) que manifesten que amb una freqüència de mai ensenyen les cançons populars i tradicionals utilitzant altres estratègies didàctiques de les esmentades fins ara, seguit dels que manifesten força freqüència (10%) utilitzant altres estratègies didàctiques que són exercicis de rítmica amb l'escolta de la melodia sense conèixer la cançó prèviament, mostra de la partitura i escolta d'un acompanyament, i el suport d'acompanyament instrumental, a continuació hi ha els que diuen poc (7%) utilitzant tocar-ho amb la flauta i després cantant i no s'especifica i sense representació en els que diuen sempre (0%).

La tendència que predomina en ensenyar les cançons populars i tradicionals és per imitació.

### 3.- ASPECTES QUE TENS EN COMPTE A L'HORA DE CANTAR-LES I ENSENYAR-LES

#### 3.1.- ASPECTE INTERPRETATIU

A continuació es presenta l'aspecte interpretatiu, del grup informant segons els 30 entrevistats.



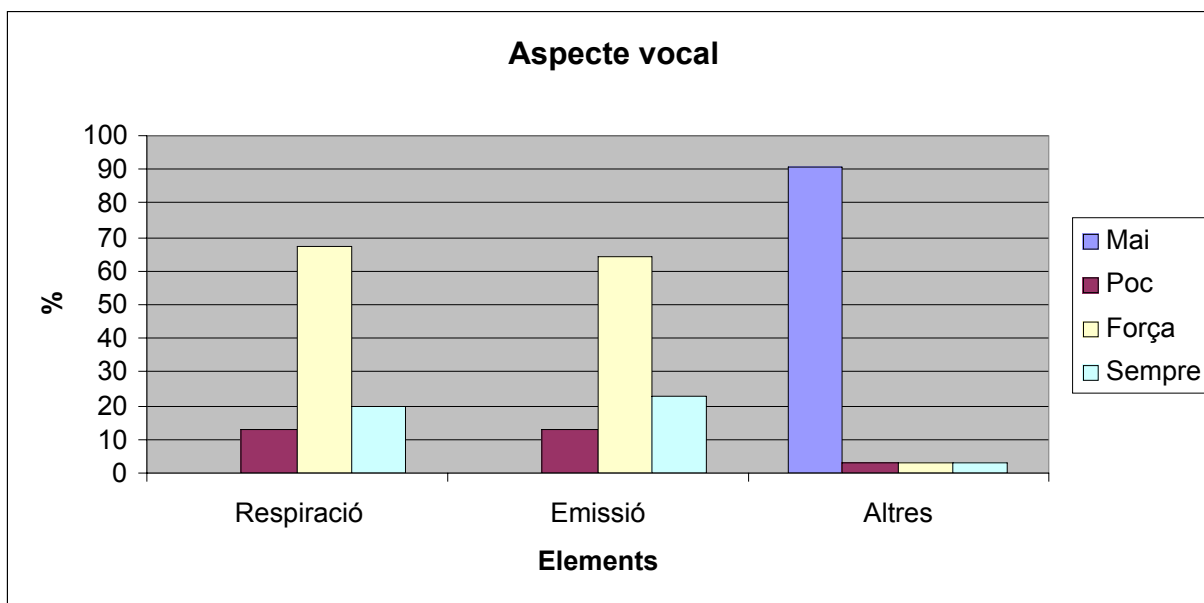
En el gràfic anterior es pot observar que:

- 3.1.1. hi ha un predomini de mestres (50%) que manifesten que sempre tenen present la postura corporal en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten força freqüència (47%), a continuació hi ha els que diuen poc (3%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 3.1.2. hi ha un predomini de mestres (56%) que manifesten que força freqüentment tenen present la comunicació i gestualitat en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten sempre (37%), a continuació hi ha els que diuen poc (7%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 3.1.3. hi ha un predomini de mestres (87%) que manifesten que amb una freqüència de mai tenen present altres aspectes interpretatius en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (3%) però no ho especifiquen, a continuació hi ha els que diuen força freqüentment (3%) que tenen present altres aspectes que són imitació del piano, flauta o veu i per acabar els que diuen sempre (7%) i tenen present altres aspectes que són sentit del text i dicció.

En l'aspecte interpretatiu no hi ha una tendència predominant entre els dos aspectes, tot i que predomina lleugerament la postura corporal davant de la comunicació - gestualitat.

### 3.2.- ASPECTE VOCAL

A continuació es presenta l'aspecte vocal, del grup informant segons els 30 entrevistats.



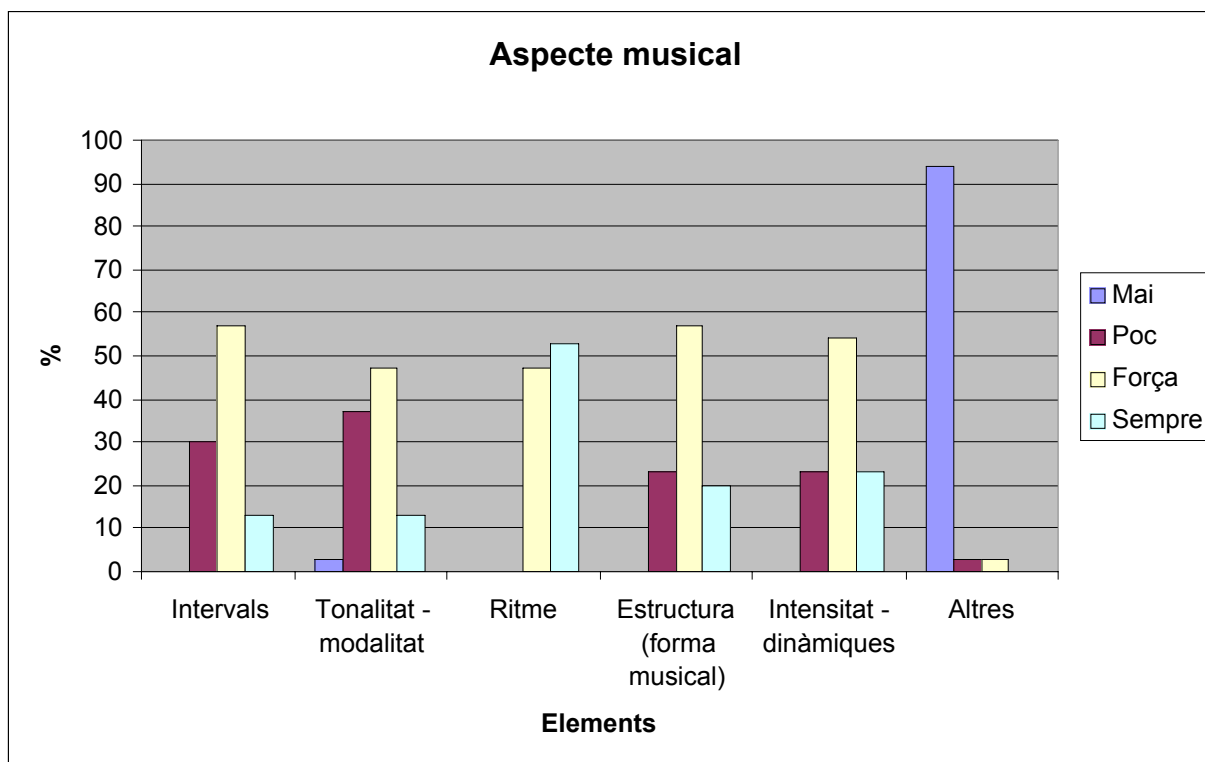
En el gràfic anterior es pot observar que:

- 3.2.1. hi ha un predomini de mestres (67%) que manifesten que força freqüentment tenen present la respiració en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten sempre (20%), a continuació hi ha els que diuen poc (13%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 3.2.2. hi ha un predomini de mestres (64%) que manifesten que força freqüentment tenen present l'emissió en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten sempre (23%), a continuació hi ha els que diuen poc (13%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 3.2.3. hi ha un predomini de mestres (91%) que manifesten que amb una freqüència de mai tenen present altres aspectes vocals en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (3%) però no ho especifiquen, a continuació hi ha els que diuen força freqüentment (3%) que tenen present altres aspectes que són fraseig i per acabar els que diuen sempre (3%) i tenen present altres aspectes que són afinació.

En l'aspecte vocal no hi ha una tendència predominant entre els dos aspectes, tot i que predomina lleugerament l'emissió davant de la respiració.

### 3.3.- ASPECTE MUSICAL

A continuació es presenta l'aspecte musical, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

- 3.3.1. hi ha un predomini de mestres (57%) que manifesten que força freqüentment tenen present els intervals en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (30%), a continuació hi ha els que diuen sempre (13%) i sense representació els que diuen mai (0%)
- 3.3.2. hi ha un predomini de mestres (47%) que manifesten que força freqüentment tenen present la tonalitat - modalitat en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (37%), a continuació hi ha els que diuen sempre (13%) i per acabar els que diuen mai (3%)
- 3.3.3. hi ha un predomini de mestres (53%) que manifesten que sempre tenen present el ritme en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten força freqüència (47%) i sense representació els que diuen poc (0%) i mai (0%)
- 3.3.4. hi ha un predomini de mestres (57%) que manifesten que força freqüentment tenen present l'estructura (forma musical) en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (23%), a continuació hi ha els que diuen sempre (20%) i sense representació els que diuen mai (0%)

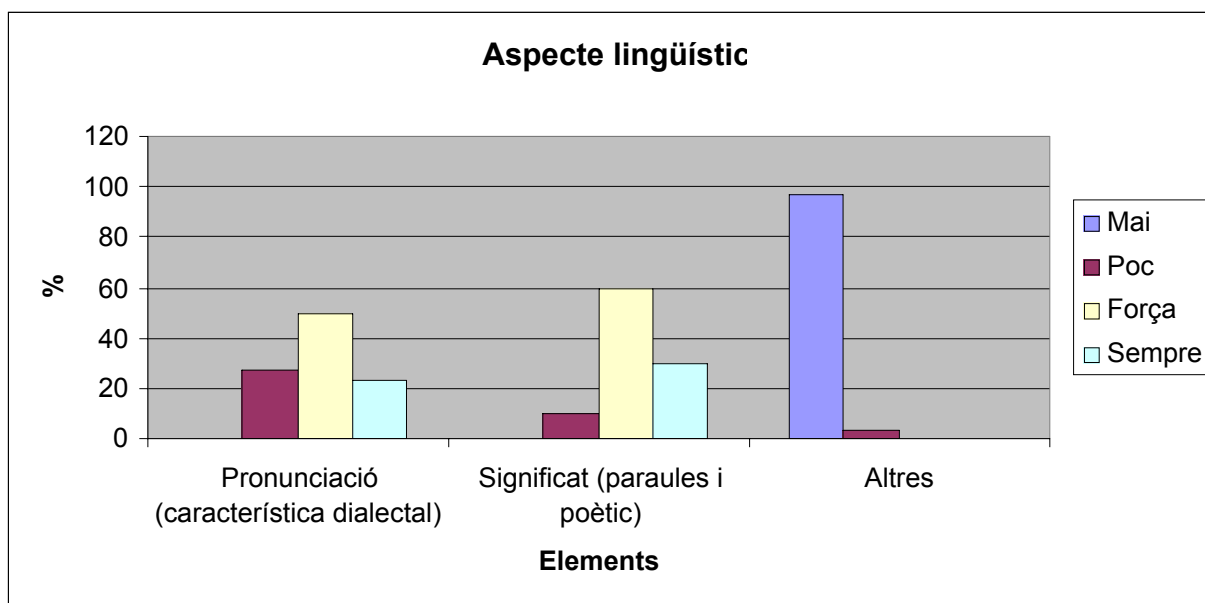
3.3.5. hi ha un predomini de mestres (54%) que manifesten que força freqüentment tenen present la intensitat - dinàmiques en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten sempre (23%) i poca freqüència (23%) i sense representació els que diuen mai (0%)

3.3.6. hi ha un predomini de mestres (94%) que manifesten que amb una freqüència de mai tenen present altres aspectes musicals en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (3%) però no ho especifiquen i dels que diuen força freqüentment (3%) que tenen present altres aspectes que són ludicitat (que s'ho passin bé), i sense representació els que diuen mai (0%).

En l'aspecte musical predomina el ritme per sobre de tots els altres. A continuació conviuen intensitat - dinàmiques i estructura (forma musical), predominant lleugerament el primer dels dos; i per acabar també conviuen intervals i tonalitat – modalitat, predominant lleugerament el primer dels dos.

#### 3.4.- ASPECTE LINGÜÍSTIC

A continuació es presenta l'aspecte lingüístic, del grup informant segons els 30 entrevistats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

3.4.1. hi ha un predomini de mestres (50%) que manifesten que força freqüentment tenen present la pronunciació (característica dialectal) en cantar i ensenyar a

cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (27%), a continuació hi ha els que diuen sempre (23%) i sense representació els que diuen mai (0%)

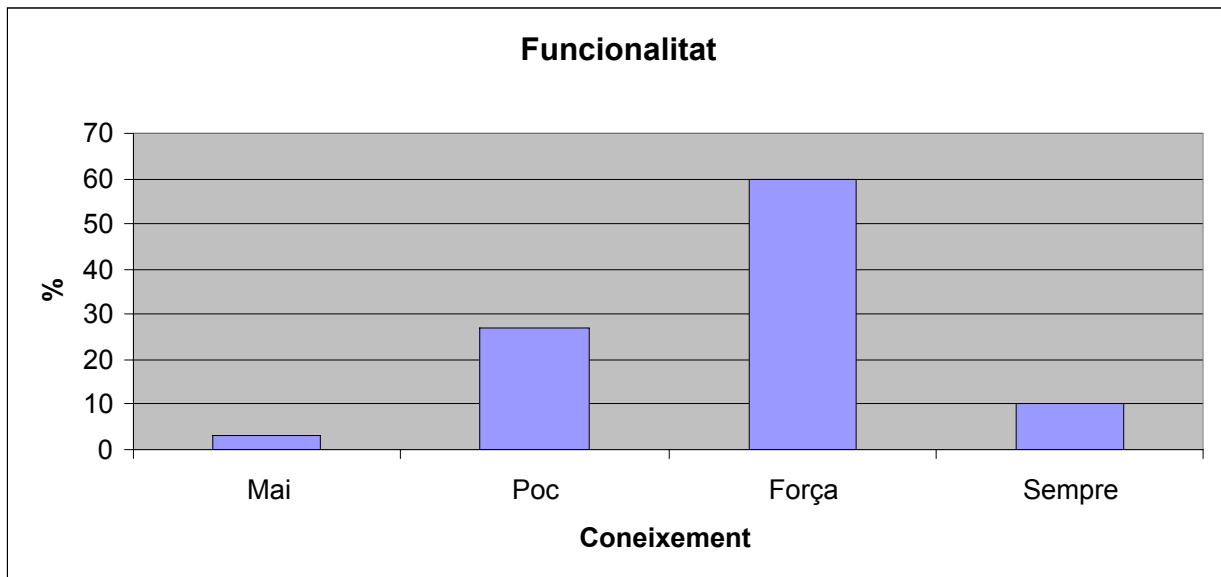
3.4.2. hi ha un predomini de mestres (60%) que manifesten que força freqüentment tenen present el significat (paraules i poètic) en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten sempre (30%), a continuació hi ha els que diuen poc (10%) i sense representació els que diuen mai (0%)

3.4.3. hi ha un predomini de mestres (97%) que manifesten que amb una freqüència de mai tenen present altres aspectes lingüístics en cantar i ensenyar a cantar les cançons populars i tradicionals, seguit dels que manifesten poca freqüència (3%) però no ho especifiquen, i sense representació els que diuen força (0%) i sempre (0%).

En l'aspecte lingüístic es demostra una certa tendència dominant del significat (paraules i poètic) davant de la pronunciació (característica dialectal).

### 3.5.- CONEIXEMENT DE LA FUNCIONALITAT

A continuació es presenta el coneixement de la funcionalitat, del grup informant segons els 30 entrevistats.



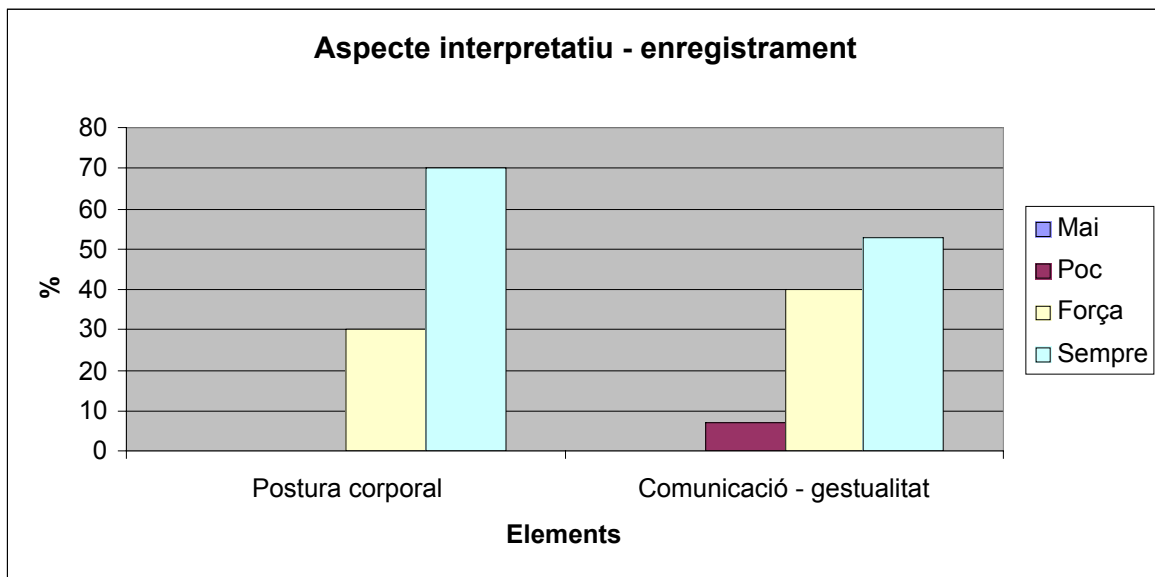
Com es pot observar en el gràfic anterior, hi ha un predomini de mestres que manifesten que força freqüentment (60%) coneixen la funcionalitat de les cançons populars i tradicionals que canten amb els nens, seguit dels que manifesten poca freqüència (27%), a continuació hi ha els que diuen sempre (10%) i per acabar els que diuen mai (3%), per tant

els mestres són conscients que coneixen força la funcionalitat de les cançons tradicionals que canten, això vol dir que, a més a més de saber cantar les cançons saben coses sobre elles.

### 3 (audio).- ASPECTES QUE ES DEMOSTREN EN CANTAR-LES

#### 3(a).1.- ASPECTE INTERPRETATIU

A continuació es presenta l'aspecte interpretatiu, del grup informant segons els 30 entrevistats - enregistrats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

3.1.1. hi ha un predomini de mestres (70%) que cantant manifesten que sempre tenen present la postura corporal, seguit dels que cantant manifesten força freqüència (30%) i sense representació els que demostren poc (0%) i mai (0%)

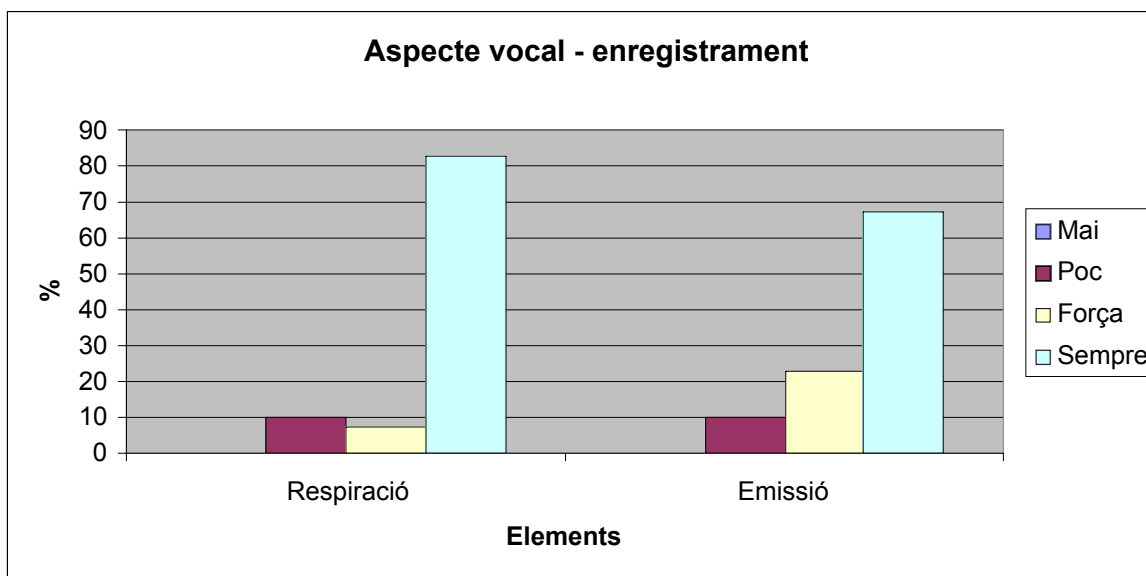
3.1.2. hi ha un predomini de mestres (53%) que cantant sempre manifesten que tenen present la comunicació i gestualitat, seguit dels que cantant manifesten força freqüència (40%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%).

A partir dels enregistraments, en l'aspecte interpretatiu hi ha una tendència predominant de la postura corporal davant de la comunicació - gestualitat.

#### 3(a).2.- ASPECTE VOCAL

A continuació es presenta l'aspecte vocal, del grup informant segons els 30 entrevistats - enregistrats.





En el gràfic anterior es pot observar que:

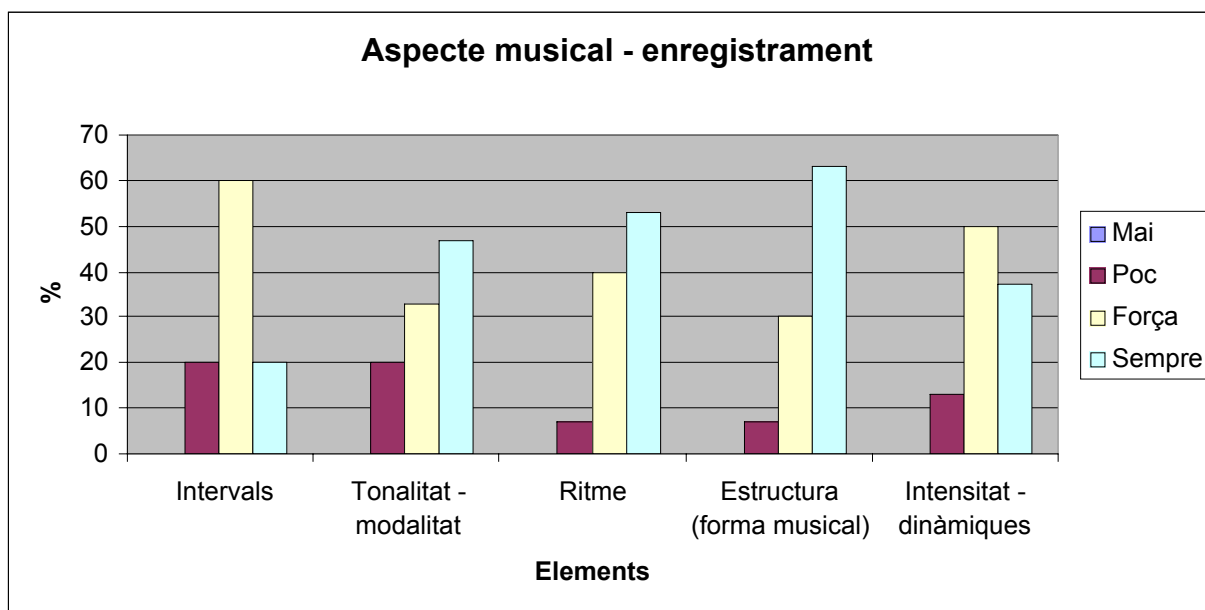
3.2.1. hi ha un predomini de mestres (83%) que cantant manifesten que sempre tenen present la respiració, seguit dels que cantant manifesten poca freqüència (10%), a continuació hi ha els que cantant manifesten força freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%)

3.2.2. hi ha un predomini de mestres (67%) que cantant sempre manifesten que tenen present l'emissió, seguit dels que cantant manifesten força freqüència (23%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (10%) i sense representació els que demostren mai (0%).

A partir dels enregistraments, en l'aspecte vocal despunta una tendència dominant de la respiració davant de l'emissió.

### 3(a).3.- ASPECTE MUSICAL

A continuació es presenta l'aspecte musical, del grup informant segons els 30 entrevistats - enregistrats.



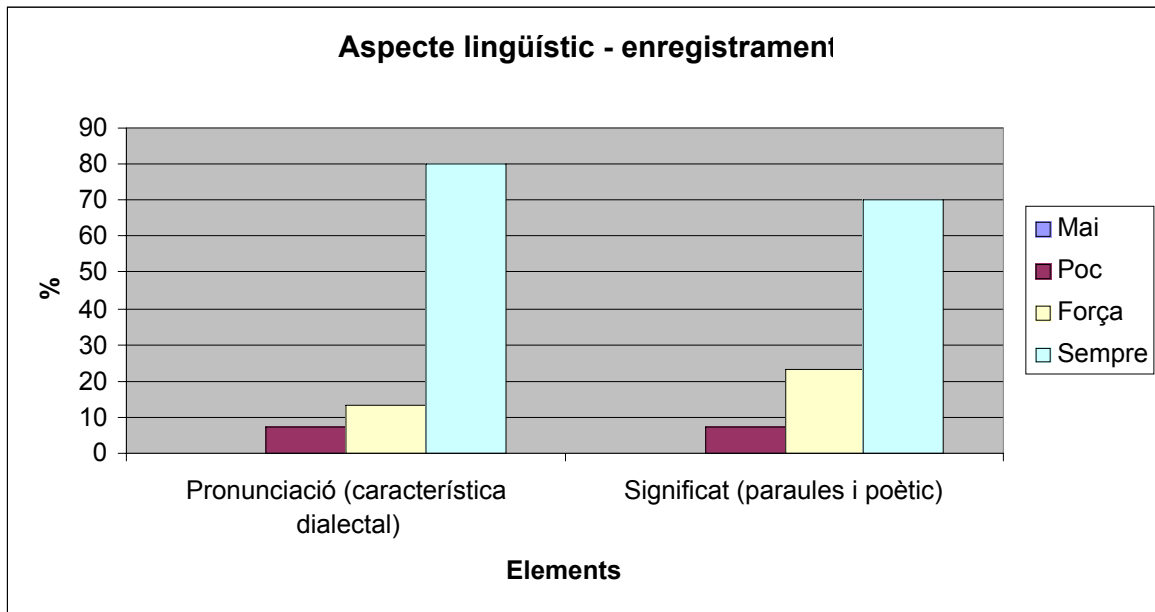
En el gràfic anterior es pot observar que:

- 3.3.1. hi ha un predomini de mestres (60%) que cantant manifesten que força freqüentment tenen present els intervals, seguit dels que cantant manifesten sempre de freqüència (20%) i poca freqüència (20%) i sense representació els que demostren mai (0%)
- 3.3.2. hi ha un predomini de mestres (47%) que cantant manifesten que sempre tenen present la tonalitat - modalitat, seguit dels que cantant manifesten força freqüència (33%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (20%) i sense representació els que demostren mai (0%)
- 3.3.3. hi ha un predomini de mestres (53%) que cantant manifesten que sempre tenen present el ritme, seguit dels que cantant manifesten força freqüència (40%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%)
- 3.3.4. hi ha un predomini de mestres (63%) que cantant manifesten que sempre tenen present l'estructura (forma musical), seguit dels que cantant manifesten força freqüència (30%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%)
- 3.3.5. hi ha un predomini de mestres (50%) que cantant manifesten que força freqüentment tenen present la intensitat - dinàmiques, seguit dels que cantant manifesten sempre de freqüència (37%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (13%) i sense representació els que demostren mai (0%).

A partir dels enregistraments, en l'aspecte musical s'observa una graduació: estructura (forma musical), ritme, tonalitat - modalitat, intensitat - dinàmiques i intervals. És curiós veure els extrems d'aquesta graduació: estructura (forma musical) i intervals.

### 3(a).4.- ASPECTE LINGÜÍSTIC

A continuació es presenta l'aspecte lingüístic, del grup informant segons els 30 entrevistats - enregistrats.



En el gràfic anterior es pot observar que:

3.2.3. hi ha un predomini de mestres (80%) que cantant manifesten que sempre tenen present la pronunciació (característica dialectal), seguit dels que cantant manifesten força freqüència (13%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%)

3.2.4. hi ha un predomini de mestres (70%) que cantant manifesten que sempre tenen present el significat (paraules i poètic), seguit dels que cantant manifesten força freqüència (23%), a continuació hi ha els que cantant manifesten poca freqüència (7%) i sense representació els que demostren mai (0%).

A partir dels enregistraments, l'aspecte lingüístic demostra una certa tendència dominant de la pronunciació (característica dialectal) davant del significat (paraules i poètic).

Una vegada presentats els resultats a continuació se'n fa un resum.

Com s'ha pogut constatar en la presentació dels resultats, el valor del qüestionari està en que la mostra procedeix d'una tria totalment aleatòria de la població de mestres que actualment estan fent classe de música a l'escola primària.

Els mestres que han fet de mostra procedeixen de set grups diferents de formació permanent, amb una repartició d'assistents que va des d'un mínim de dues persones, Aula de Música Tradicional, a un màxim de set, Learning. La majoria són de la província de Barcelona, però també hi ha representació de la província de Tarragona i Lleida, d'Andorra i Valladolid.

En relació al perfil professional, els resultats constaten un fet que tots ja coneixem: en l'ofici de mestre predomina el sexe femení davant del masculí.

L'especialitat de magisteri musical Pla 92 és la que nodreix les escoles primàries de mestres especialistes de música.

Els mestres que fan música a l'escola són una població docent que li agrada aprendre, doncs hi ha mestres amb més d'un magisteri i amb llicenciatures.

Hi ha gairebé un 75% que tenen estudis musicals amb titulació oficial. Predominen els que han estudiat instruments harmònics -piano i guitarra- davant dels melòdics, en canvi ningú té estudis oficials d'instrument de percussió però hi ha qui té dues titulacions, una amb un instrument harmònic i l'altre amb un de melòdic -piano i cant, guitarra i trombó de vares-. La majoria dels entrevistats, 93%, han fet estudis musicals sense titulació oficial, predominant els estudis d'instrument davant dels de didàctica i direcció coral.

En relació al coneixement i pràctica vocal, prefereixen cantar en una formació coral, o sigui col·lectivament, davant de fer estudis de cant.

Els valoren que tenen un bon coneixement sobre pedagogia musical, seguit de llenguatge musical; l'aspecte música tradicional és el que es troba en la línia central, i els dos aspectes que dominen menys són el de tècnica vocal i el de direcció coral. Seria bo aprofitar aquesta informació i ofertar cursos de formació permanent sobre tècnica vocal i direcció coral, i potenciar aquests dos aspectes en els estudis de mestre especialista de música.

Actualment pocs mestres fan algun curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu. És curiós veure com la tècnica vocal és un aspecte que ells valoren que en saben poc i en canvi, pocs d'ells fan algun curs de formació permanent relacionat amb

cançó o veu. Potser és perquè no se n'oferten? Quan diuen el nom dels cursos que fan de cançó i veu, resulta que els cursos anomenats no són específics de cançó i veu.

En relació al lloc de treball, la majoria dels entrevistats treballen a la funció pública, i la majoria exerceixen d'especialista de música. Tot i que la feina de l'especialista de música està destinada a primària, també fan classe a parvulari. Cal tenir present aquesta dada perquè el fet que l'especialista faci música a parvulari vol dir que els equips directius de les escoles veuen molt interessant la música a parvulari però impartida per una persona que en sàpiga. Amb aquesta dada continua vigent l'etern debat de que els mestres d'educació infantil haurien de tenir nocions bàsiques de música per poder-la fer ells mateixos però, malhauradament, això encara no és així.

A nivell d'antiguitat en la feina d'especialista de música, predomina la població jove –de 2 a 10 anys d'antiguitat–, dada que concorda amb la del pla d'estudis.

Els entorns o situacions d'aprenentatge de la cançó tradicional catalana per tradició oral, per ordre d'utilització, són: cursets per a mestres, se saben de la infantesa, membres familiars, grups d'esplai, altres mestres, cantadors, altres, altres nens, alumnes i gent del carrer. Cal esmentar els entorns o situacions especificats en l'apartat altres: festes populars, cor infantil, músics que fan música per públic infantil, coral, enregistraments, CD's, radio, televisió i cançoners. En canvi, en l'aprenentatge de les cançons per tradició escrita no hi ha una tendència predominant de lectura sense i amb instrument, conviuen les dues tendències. En l'apartat altres, manifesten: cançoners, llibres de text, internet i CD's.

L'ensenyament de la cançó tradicional catalana es realitza majoritàriament per imitació. Aquesta dada demostra que la població de mestres que fan música a l'escola primària ha incorporat en la seva pràctica docent diària, una metodologia d'ensenyament de cançons que abans, només 20 o 25 anys enrera, no s'utilitzava, i al mateix temps recolza una de les motivacions d'aquest treball de recerca: si els nens aprenen les cançons per imitació del mestre, aquest ha de saber transmetre quan les canta la característica o caràcter de cadascuna.

A l'hora de cantar i ensenyar les cançons tradicionals, els mestres especialistes de música manifesten que en l'*aspecte interpretatiu* tenen en compte els dos aspectes, postura corporal i comunicació i gestualitat, però es denota un lleu predomini de la postura corporal davant la comunicació i gestualitat. En l'apartat altres, manifesten: imitació del piano,

flauta o veu, i sentit del text i dicció. Quan s'observa aquest mateix aspecte des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte els dos aspectes, postura corporal i comunicació i gestualitat, i també es denota un lleu predomini de la postura corporal davant la comunicació i gestualitat. En l'*aspecte vocal* tenen en compte els dos aspectes, respiració i emissió, però es denota un lleu predomini de l'emissió davant la respiració. En l'apartat altres, manifesten: fraseig i afinació. Quan s'observa l'aspecte vocal des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte els dos aspectes, respiració i emissió, i en canvi es denota un lleu predomini de la respiració davant de l'emissió. En l'*aspecte musical* es tenen en compte els cinc aspectes, intervals, tonalitat-modalitat, ritme, estructura (forma musical) i intensitat-dinàmiques, però queden ordenats per predomini, en: ritme, intensitat-dinàmiques, estructura (forma musical), intervals, tonalitat-modalitat. En l'apartat altres, manifesten: ludicitat (que s'ho passin bé). Quan s'observa l'aspecte vocal des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte els cinc aspectes, intervals, tonalitat-modalitat, ritme, estructura (forma musical) i intensitat-dinàmiques, però queden ordenats per predomini, de diferents manera: estructura (forma musical), ritme, tonalitat-modalitat, intensitat-dinàmiques i intervals. En l'*aspecte lingüístic* es tenen en compte els dos aspectes, pronunciació (característica dialectal) i significat (paraules i poètic), però es denota un lleu predomini del significat (paraules i poètic) davant la pronunciació (característica dialectal). En l'apartat altres es manifesten però no especifiquen. Quan s'observa l'aspecte lingüístic des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte els dos aspectes, pronunciació (característica dialectal) i significat (paraules i poètic), i en canvi es denota un lleu predomini de la pronunciació (característica dialectal) davant del significat (paraules i poètic).

I per acabar, els mestres són conscients que coneixen força la funcionalitat de les cançons tradicionals que canten, això vol dir que, a més a més de saber cantar-les, saben coses sobre elles.

## 5. CONCLUSIONS

Una vegada presentats els resultats que s'han obtingut directament del camp, a continuació s'exposen les conclusions respecte els objectius proposats en el treball.

En relació a *Definir els elements principals que constituïran el marc teòric que descriurà i explicarà l'ús de la cançó tradicional catalana a l'escola primària per part dels mestres especialistes de música*, cal destacar que en definir aquests elements s'ha constatat la seva amplitud i la seva ràpida transformació, provocada pel seu lligam a la societat. Aquesta característica de transformació, per ser els elements que l'integren elements susceptibles a variar ràpidament, demana mantenir-lo actualitzat.

En relació a *Crear un instrument d'observació (qüestionari) que permeti mesurar les diferències en la interpretació de la cançó catalana tradicional per part dels mestres especialistes de música*, s'ha creat un qüestionari, validat i fiabilitzat, que ha servit molt bé per a l'obtenció de les dades del camp. Caldria un replantejament en relació a l'obtenció de les dades enregistrades, doncs caldria pensar –per posteriors actuacions– si cal observar els aspectes en relació a cada cançó interpretada o globalment de totes les interpretades, que és com s'ha fet.

En relació a *Comparar les formes d'interpretació de la cançó catalana tradicional i popular per part dels mestres especialistes de música en un grup mostra de 30 persones*, s'ha pogut observar que:

tots els mestres de la mostra tenen presents, ja sigui amb més o menys intensitat, els diversos aspectes proposats en el moment de cantar i ensenyar les cançons catalanes tradicionals; l'aspecte musical tonalitat-modalitat, és l'únic aspecte que només un subjecte ha valorat que mai el té present. Per facilitar la claredat en el qüestionari es van agrupar els diversos aspectes en quatre aspectes genèrics que són: interpretatiu, vocal, musical i lingüístic. Si s'ordenen els onze aspectes que es deriven dels quatre aspectes genèrics, des del que té més tant per cent de mestres que manifesten que el tenen present sempre, s'obté la següent relació:

1. ritme
2. postura corporal
3. comunicació i gestualitat

4. significat (paraules i poètic)
5. intensitat-dinàmiques, emissió i pronunciació (característica dialectal)
6. estructura (forma musical) i respiració
7. intervals i tonalitat-modalitat

Si s'ordenen els onze aspectes que es deriven dels quatre aspectes genèrics, des del que té més tant per cent de mestres que s'observa en l'enregistrament que el tenen present sempre, s'obté la següent relació:

1. respiració
1. pronunciació (característica dialectal)
1. postura corporal i significat (paraules i poètic)
1. emissió
1. estructura (forma musical)
1. ritme i comunicació i gestualitat
1. tonalitat – modalitat
1. intensitat – dinàmiques
1. intervals

Si es comparen aquests dos llistats es dedueix que en el moment de cantar una cançó, l'exteriorització dels aspectes observats no coincideix amb els que manifesten sense cantar. Això desmuestra la difícil connexió entre ment i pràctica, i la dificultat que presenta l'expressió musical.

En relació a *Obtenir els models més generalitzables en relació a la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música a l'escola primària i analitzar els dèficits que presenten*, s'obtenen dos models:

- 1) des de la manifestació dels mestres s'obté un model que prioritza l'aspecte musical, ritme, seguit de tot l'aspecte interpretatiu, seguit d'alguns aspectes vocals, lingüístic i musical, a continuació un aspecte musical i vocal, i finalitza amb dos aspectes musicals, els intervals i la tonalitat – modalitat, i
- 2) des de l'observació global de les tres cançons interpretades pels mestres s'obté un model que prioritza un aspecte vocal, la respiració, seguit d'un aspecte lingüístic, d'un aspecte lingüístic i un altre de corporal, a continuació un aspecte vocal, per seguir amb un aspecte musical, l'estructura (forma musical), seguit d'un



aspecte musical, el ritme i un de corporal, i finalitza amb tres aspectes musicals: tonalitat-modalitat, intensitat i intervals.

A partir d'aquests dos models es dedueix que, tot i que en un model l'aspecte musical ritme és preferent això no s'observa en les interpretacions. Hi ha però, una coincidència en l'aspecte musical melodia, que tant en un model com en l'altre, es troba en l'últim lloc. En els altres aspectes, tot i que no acaben de correspondre, les variacions no són tan significatives.

En relació a *Proposar vies de millora per a la formació permanent i inicial de mestres de primària especialistes de música*, a partir dels resultats es veuen línies d'actuació per poder ajudar als mestres a millorar el seu nivell musical, tant musicalment parlant com pedagògic. En aquest treball de recerca s'ha pogut observar, en la presentació dels resultats, que els mestres que fan música a l'escola, tot i que tenen nivell musical, el podrien millorar. Com que s'està parlant d'un col·lectiu que utilitza els seus coneixements perquè un altre col·lectiu els aprengui a utilitzar, com més coneixements específics tinguin i com més coneguin com transmetre'ls, millor serà la seva satisfacció en el treball i millor la rebuda per part de l'altre col·lectiu, això vol dir –resumit en una frase molt coneguda per a tothom del món de l'ensenyament– millorar el nivell. Per tant, i recolzat en aquesta difícil correspondència entre el que es pensa que es fa i el que sona, és necessari que en la formació inicial i permanent de mestres s'aprengui la didàctica de la música des del fer música. Cal potenciar assignatures i cursos de formació permanent –alguns haurien de ser de pràctica vocal i de direcció coral– on els futurs mestres i els mestres en actiu facin música, per tal de poder aprendre sempre les estratègies didàctiques que han d'utilitzar a l'aula des de la pràctica musical.

A continuació s'esmenten limitacions que presenta aquesta investigació:

- per tal de poder extrapolar aquestes conclusions caldria agafar una mostra representativa que reflexés la realitat educativa docent actual, i
- cal plantejar-se com realitzar l'apartat d'enregistrament per tal de poder-lo millorar.

Una prospectiva de cara el futur seria integrar altres línees d'investigació, per exemple fer el mateix tipus d'investigació però canviant la tipologia del repertori.

Aquesta recerca cal continuar-la amb:

1. Contextualització d'aquesta investigació en el nou currículum i nous materials d'investigació.

El curs vinent entrarà en vigor el nou currículum de primària que desplegarà la LOE i continuaran sortint al mercat publicacions sobre la cançó tradicional, la veu i la interpretació, per tant cal ampliar l'estat de la qüestió i així mantenir-lo actualitzat als nous documents.

2. Ampliació de la recerca a la vessant qualitativa.

Durant aquest curs escolar només hi ha hagut temps per elaborar un qüestionari, passar-lo, obtenir-ne dades i fer-ne un estudi interpretatiu, des de la quantificació de les dades. La present recerca ja ha aportat un seguit de dades, però ara caldria aprofundir en aquestes dades des de dos àmbits: 1) una altra vegada des dels mestres que estan en actiu a l'escola i 2) des d'experts en cant tradicional i pedagogia musical.

## 6.- BIBLIOGRAFIA

- AEMCAT (2006). *1ª Escola d'estiu d'educació musical*. Disponible en : <http://www.aemcat.org/escolaestiu.htm> [Consulta: 23 de maig de 2006].
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LATORRE, J., SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Avaluació interna de centres. Exemples de prova. Cicle mitjà i superior. Educació artística: música*. (2000). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BADIA, M., BAUCCELLS, T. (1999). *Música. Llibre del mestre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BADIA, M., BAUCCELLS, T. (2005). *Música – 1. Llibre del mestre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BADIA, M., BAUCCELLS, T. (2005). *Música – 2. Llibre del mestre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BARCELÓ, B. J. (1995). *Las funciones del canto*. Música y Educación. Vol. VIII, 4, núm. 24, pp. 37-48.
- BARCELÓ, B. J. (2003). *La gènesi de la intel·ligència musical en l'infant*. Barcelona: Dinsic.
- BARRIOS, P. (2000). *Una propuesta de investigación: La música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica*. Disponible en : <http://musica.rediris.es/leeme/> [Consulta: 2 de junio de 2006].
- BARTOK, B. (1987). *Escritos sobre música popular*. México, d. f.: Siglo Veintiuno.
- BASSA, R.; CABOT, M.; CRESPI, F.; DÍAZ, R.; LLADONET, J. (1995). *Serra mamerra. Cantarelles i cançonetes per a infants*. Palma de Mallorca: Moll.
- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- BISQUERRA, R., DORIO, I., GÓMEZ, J., LATORRE, A., MARTÍNEZ, F., MASSOT, I., MATEO, J., SABARIEGO, M., SANS, A., TORRADO, M., y VILA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cançons populars i tradicionals a l'escola*. (2002). Disponible en: <http://www.xtec.es/recursos/musica/index.htm>. [Consulta: 23 de maig de 2006].
- CARAMELLA. (2005). *Cantadors tradicionals*. Caramella. Revista de música i cultura popular. XII, pp. 1-47.

- CASALS, J. (1993). *El método Ireneu Segarra*. Música y educación. Vol. VI , 4, núm. 16, pp. 51-74.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Proves d'avaluació. Guia d'aplicació i correcció*. (2003). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- COSTA, L. (2003). *Práctica pedagógica y música tradicional*. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/> [Consulta: 2 de junio de 2006].
- COTILLON, M. (1994 octubre). *La canción infantil*. Música y educación. Vol VII, 3, núm. 19, p. 108.
- CRIVILLÉ, J. (1988). *El folklore musical*. Madrid: Alianza Música.
- Cuatro fases en el aprendizaje de una canción*. (1992). Música y educación. Vol V.
- Currículum. Educació primària*. (1992). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DELGADO, J. C. (2005). *La aplicación de la música tradicional canaria a las aulas: un reto para el profesorado*. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/> [Consulta: 2 de junio de 2006].
- DÍAZ, M. (1999). *El valor educativo de la canción en los juegos infantiles*. Revista Música, Arte y Proceso. Núm. 7, pp. 60-69.
- Diccionari manual de sinònims*. (1973). Barcelona: Biblograf.
- ELGSTRÖM, E. (2007). *Cómo adecuar el campo vocal de los maestros de música a las tesituras vocales del alumnado de primaria*. Eufonia. Didáctica de la música. núm. 40, pp. 99-112.
- ESCUADERO, M. P. (1996). *Anotaciones sobre la educación musical en primaria*. Música y educación. Vol. IX, 4, núm. 28, pp. 91-101.
- FERNÁNDEZ PONCELA, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.
- FREGA, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- GALICIA, I. X. (2005). *Las canciones en los programas de educación ambiental*. Eufonia, 34, pp. 81-90.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GASSULL, C., GODALL, P., MARTORELL, M. (2000). *La educación de la voz y la salud vocal en los maestros*. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/> [Consulta: 2 de junio de 2006].

- GASSULL, C.; GODALL, P.; MARTORELL, M. (2004). *La veu. Orientacions pràctiques*.  
Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Gran enciclopèdia catalana*. (1969). Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- GIL, B. (1994). *La canción en la escuela*. Música y educación, Vol. VII, 2, núm. 18, pp. 35-44.
- HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. (2003). Disponible en:  
[http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/comp\\_bas.htm](http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/comp_bas.htm) [Consulta: 15 de maig de 2004]
- Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. (2000). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*. (1998). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- JURADO, J. J. (1993). *La canción en la educación musical primaria*. Música y educación. Vol. VI, 2, núm. 14, pp. 27-32.
- LOMAX, A. (1968). *Folk song style and culture*. Washington, D. C.: American Association for the Advancement of Science.
- McCANN, B. (1990). *Treinta y cuatro formas de enseñar una canción a los niños*. Música y educación. Vol.VIII, 1, núm. 5, pp. 130-131.
- MAIDEU, J. (1992). *Llibre de cançons. Crestomatia de cançons tradicionals catalanes*. Vic: Eumo.
- MAIDEU, J. (1996). *El cant en les etapes de l'educació obligatòria*. Actes de les jornades de música. Pp. 49-66.
- MAIDEU, J. (1997). *Música, societat i educació. Recull d'escrits i al·locucions sobre Educació Musical i Música Tradicional*. Berga: Amalgama.
- MARTÍN, J. A. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amaru.
- MARTÍNEZ, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Música: la cançó*. (2001). Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament, núm. 870, p. 724. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- OLIVERES, I. (2006). *La imatge de la dona a la cançó tradicional. Anàlisi del repertori Cançons populars i tradicionals a l'escola, del Departament d'Ensenyament*. Caramella. Revista de música i cultura popular. XV. Pp. 73 - 81.

- PERELLÓ, J.; CABALLÉ, M.; GUITART, E. (1975). *Canto - Dicción (Foniatría estética)*. Barcelona: Científico-Médica.
- Proposta de Decret pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.* (2007). Disponible en : [http://www.xtec.cat/estudis/primaria/nou\\_curriculum\\_pri.htm](http://www.xtec.cat/estudis/primaria/nou_curriculum_pri.htm) [Consulta: 10 de maig de 2007]
- PUJOL, M. A. (1995). *L'avaluació de l'àrea de música*. Vic: Eumo.
- QUICO, C., NOI, FERRERIES, M. (2006). *Lo llibre de música*. Valls: Cossetània.
- RIERA, S. (2005). *Música - 1. Educació Primària. Cicle inicial, 1*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, S. (2005). *Música - 2. Educació Primària. Cicle inicial, 2*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, S. (1992). *Música. Educació Primària. Cicle mitjà, 3*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, S. (1995). *Música. Educació Primària. Cicle superior, 5*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, S. (1996). *Música. Educació Primària. Cicle superior, 2*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SZÖNYI, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- VALLS, A., RIERA, S. (1994). *Música. Educació Primària. Cicle mitjà, 4*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- WAGNER, Ch. (1966). *Aprenquem a fer cantar*. Barcelona: Hogar del Libro.

## ANNEX

## QÜESTIONARI

### MOSTRA

1.- Informant número:

2.- Procedència grup informant:

3.- Procedència natal:

4.- Data:

### PERFIL PROFESSIONAL

1.-  Home  Dona

2.- Titulació universitària

2.1.- Magisteri

Pla 50  Pla 67  Pla 71  Pla 92  Pla 02

Especialitat:

2.2.- Llicenciatura

Història i Ciències de la música

Altres:

3.- Formació musical

3.1.- Estudis musicals amb titulació oficial

Grau elemental de música Instrument:

Grau mitjà de música Instrument:

Grau superior de música Instrument:

3.2.- Estudis musicals sense titulació oficial

Estudis no reglats Instrument:

Cursets Instrument:

4.- Coneixements i pràctica vocal

4.1.- Actualment estudies cant o tècnica vocal?  Si  No

4.2.- Has estudiat cant o tècnica vocal?  Si  No

4.3.- Actualment cantes en una coral?  Si  No

4.4.- Has cantat en una coral?  Si  No

4.5.- Altres:



5.- Encercla, ordenant de més (4) a menys (1), el teu coneixement en relació a

Direcció coral	4	3	2	1
Llenguatge musical	4	3	2	1
Música tradicional	4	3	2	1
Pedagogia musical	4	3	2	1
Tècnica vocal	4	3	2	1

6.- Actualment fas algun curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu?

Sí       No

Títol del curs:

7.- Com has accedit a la feina d'especialista de música?

7.1.- Pública

- Post – grau
- Oposicions canvi d'especialitat – capacitació
- Oposicions especialista de música
- Interins / Substituts

7.2.- Privada

- Contracte – entrevista

8.- Fas d'especialista de música actualment a l'escola?       Sí       No

8.1.- A quins cicles?

- Parvulari
- Cicle Inicial
- Cicle Mitjà
- Cicle Superior

8.2.- Quants anys portes com a especialista ?

ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LES CANÇONS POPULARS I TRADICIONALS

Marca amb una creu: Mai - Poc - Força - Sempre

1.- Com aprens les cançons populars i tradicionals?	Mai	Poc	Força	Sempre
1.1.- Tradició oral				
1.1.1.- Les aprens en cursets per a mestres				
1.1.2.- Les aprens de cantadors que no són mestres d'escola				
1.1.3.- Les aprens de gent del carrer				
1.1.4.- Les aprens d'altres mestres				
1.1.5.- Les aprens dels alumnes				
1.1.6.- Les aprens d'altres nens				
1.1.7.- Les saps de quan eres petit				
1.1.8.- Les has après en grups d'esplai				
1.1.9.- Les has après de membres familiars				
1.1.8.- Altres				
1.2.- Tradició escrita - partitura				
1.2.1.- Lectura sense instrument				
1.2.2.- Lectura amb instrument				
1.2.3.- Altres				
2.- Com les ensenyes?	Mai	Poc	Força	Sempre
2.1.- Per imitació				
2.2.- Amb partitura				
2.3.- Amb enregistrament sonor o audiovisual				
2.4.- Altres				
3.- Aspectes que tens en compte a l'hora de cantar-les i ensenyar-les	Mai	Poc	Força	Sempre
3.1.- Aspecte interpretatiu				
3.1.1.- Postura corporal				
3.1.2.- Comunicació i gestualitat				
3.1.3.- Altres				
3.2.- Aspecte vocal				
3.2.1.- Respiració				
3.2.2.- Emissió				
3.2.5.- Altres				

Continuació	Mai	Poc	Força	Sempre
3.3.- Aspecte musical				
3.3.1.- Intervals				
3.3.2.- Tonalitat - modalitat				
3.3.3.- Ritme				
3.3.4.- Estructura (forma musical)				
3.3.5.- Intensitat - dinàmiques				
3.3.6.- Altres				
3.4.- Aspecte lingüístic				
3.4.1.- Pronunciació (característica dialectal)				
3.4.2.- Significat (paraules i poètic)				
3.4.3.- Altres				
3.5.- Coneixes la funcionalitat de les cançons populars i tradicionals que cantes amb els nens?				

## OBSERVACIÓ EN DIRECTE

MOSTRA
1.- Informant número:
2.- Procedència grup informant:
3.- Procedència natal:
4.- Data:

INTERPRETACIÓ DE LES CANÇONS POPULARS I TRADICIONALS				
L'observador marca amb una creu: Mai - Poc - Força - Sempre				
3.- Aspectes que es demostren en cantar-les	Mai	Poc	Força	Sempre
3.1.- Aspecte interpretatiu				
3.1.1.- Postura corporal				
3.1.2.- Comunicació i gestualitat				
3.1.3.- Altres				
3.2.- Aspecte vocal				
3.2.1.- Respiració				
3.2.2.- Emissió				
3.2.5.- Altres				
3.3.- Aspecte musical				
3.3.1.- Intervals				
3.3.2.- Tonalitat - modalitat				
3.3.3.- Ritme				
3.3.4.- Estructura (forma musical)				
3.3.5.- Intensitat - dinàmiques				
3.3.6.- Altres				
3.4.- Aspecte lingüístic				
3.4.1.- Pronunciació (característica dialectal)				
3.4.2.- Significat (paraules i poètic)				
3.4.3.- Altres				