



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

TREBALL FI DE MÀSTER

Màster en formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat

Especialitat de Música

DECONSTRUINT EL DESENCANT

Anàlisi de la perspectiva de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música a
secundària

Helena Bogunyà Álvarez

Tutora: Mercé Bosch Sanfèlix

Barcelona, 1 de juny de 2023

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes Universitat de Vic

AGRAÏMENTS

Agraeixo profundament a l'IES Matadepera la seva bona predisposició a l'hora de deixar-me fer el treball de camp en el seu centre. A tota la comissió docent del Projecte Expressa de tercer d'ESO, especialment al Jaume Sala i a la Mariona Caballé. A tot l'alumnat de primer i tercer d'ESO per brindar-me les seves reflexions i ajudar-me a tirar endavant aquest treball. També vull agrair l'orientació del professorat del màster de la Universitat de Vic, particularment a la Mercè Carrera. A la meva tutora Mercé Bosch, per estar sempre disponible i guiar-me davant els dubtes que m'han anat sorgint, que no han sigut pocs. I finalment, a la meva gent que m'ha aguantat en cos i ànima durant aquests mesos de TFM.

Resum

En el nostre país la matèria de música es considera encara avui dia una assignatura secundària tot i la inclusió de les noves pedagogies. La transició educativa que es produeix de primària a secundària representa un trencament significatiu no només pel que fa a metodologies, sinó també pel que fa a canvi d'etapa: l'adolescència. En aquest context de traspàs, la present investigació analitza la percepció de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música a secundària partint de la premissa que hi ha un desencant generalitzat a les aules. A través del treball de camp, els qüestionaris i les bústies d'opinió es recullen les dades necessàries que contribueixen a identificar els principals factors que hi intervenen.

Paraules Clau: Educació musical a secundària, percepció de l'alumnat, motivació, adolescència, gestió d'aula, currículum de música.

Abstract

Nowadays, in our educational context, music is still considered a minor subject, despite the implementation of new pedagogies. The educational transition that takes place between elementary and high school education is a significant break, not only in methodologies, but also in terms of a developmental stage: the adolescence. In this transitional context, this research analyzes pupils' perception of music as a subject in secondary school, taking as a premise, that there is a widespread disenchantment in the classrooms. Through fieldwork, questionnaires, and opinion letters, the necessary data is collected to identify the main factors involved in this situation.

Keywords: Secondary music education, student perception, motivation, adolescence, classroom management, music curriculum.

ÍNDEX

1. Introducció	8
2. Marc Teòric	11
2.1. Adolescència	11
2.1.1. Transició, Traspàs i Liminalitat	13
2.1.2. Música i Identitat	17
2.2. Motivació i Aprenentatge a Secundària	20
2.1.2. Teories de la Motivació	21
2.2.2. Motivació Intrínseca i Extrínseca	23
2.2.3. Components, Factors i Condicionants de la Motivació	24
2.3. Marc Legal de l'Ensenyament Musical Reglat	27
3. Metodologia	31
3.1. Disseny de la Investigació	31
3.2. Fonts d'Informació	32
3.2.1. Qüestionaris	32
3.2.2. Bústies	33
4. Anàlisi i Interpretació de Dades	36
4.1. Qüestionaris	36
4.2. Bústies	50
4.3. Reflexions	56
5. Conclusions	59
6. Bibliografia	64
7. Annexos	70
7.1. Qüestionaris	70
7.1.1. Resultats de Primer d'ESO	70
7.1.2. Resultats de Tercer d'ESO	86
7.1.3. Respostes dels Qüestionaris	95
7.2. Bústies	98
7.2.1. Comentaris de les Bústies de 1r d'ESO	98
7.2.2. Comentaris de les Bústies de 3r d'ESO	106

1. Introducció

L'educació musical de règim general a Espanya sempre ha tingut poc pes i reconeixement en comparació a la resta d'Europa. El clima de renovació pedagògica que sorgeix a principis del segle XX passa de llarg en el nostre país i això desencadena tot una sèrie de conseqüències que influiran desfavorablement en el sistema educatiu musical fins al dia d'avui. A més a més, les reformes de les lleis educatives que van succeint amb el transcurs del temps tampoc han afavorit la matèria de música en el currículum de secundària.

Actualment, tot i la bona preparació i predisposició docent, les atractives propostes didàctiques i la implementació tecnològica a les aules de música de secundària, la matèria de música continua contemplant-se com a matèria innecessària per bona part de l'alumnat. S'identifica, per tant, un desencant generalitzat fomentat bàsicament per una falta d'interès pel que fa a les temàtiques tractades i per la suposada improductivitat que l'alumnat atribueix a l'assignatura.

L'objectiu general d'aquest treball, per tant, és analitzar la percepció de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música i, a la vegada, corroborar empíricament que hi ha un desencís compartit entre els adolescents. D'altra banda, resulta necessari il·lustrar aquesta problemàtica per tal de ser realment conscients de la situació actual i poder planificar i idear estratègies per millorar el futur de la música a les nostres aules.

Per dur a terme la investigació, aquest treball s'estructura en tres apartats. En el primer es presenta el marc teòric sustentat per tres eixos conceptuals que contextualitzen i incideixen en el problema a investigar: l'adolescència, la motivació i el Marc Legal de l'Ensenyament. En el segon apartat s'exposa el disseny d'investigació, les fonts d'informació i la metodologia que s'ha dut a terme per a la recollida de dades. En el tercer apartat es fa una anàlisi de les dades obtingudes i s'identifiquen els factors i elements principals que confirmen la hipòtesi de partida. Finalment, el treball es tanca amb les conclusions que s'han extret a través de les reflexions fetes durant aquest procés d'investigació.

Justificació

Arran de l'estada de pràctiques durant el primer període d'observació d'aquest màster, vaig percebre un cert desencant a les aules de secundària davant la matèria de música. Tot i que

vaig veure dues maneres diferents d'enfocar la música als dos cursos en els quals la matèria és obligatòria, cap d'aquestes dues iniciatives despertava l'interès i la motivació a bona part de l'alumnat. Va ser llavors en aquell moment en el què em vaig preguntar quins podien ser els motius d'aquest desencant generalitzat que, a simple vista, semblaven completament injustificats.

Així és com sorgeix la iniciativa d'aquesta investigació, la qual neix d'una inquietud i voluntat personal per identificar els desencadenants que fomenten el desinterès entre l'alumnat d'una matèria que podria aportar tota una sèrie de valors i beneficis que, difícilment, poden oferir altres disciplines. De manera paral·lela, aquest treball també ha considerat necessari incloure la veu de l'alumnat pel que fa a suggeriments i propostes de millora per a la matèria, ja que és el principal agent que pot col·laborar directament a remetre el problema.

Ha sigut essencial comptar amb un modest, però acotat marc teòric a l'hora de contemplar i entendre els diferents condicionants externs que intervenen implícitament en aquest desencant generalitzat que s'ha mencionat. El suport teòric, per tant, ha permès justificar conceptualment alguns dels aspectes que han anat sorgint de manera compartida entre l'alumnat i, a la vegada, ha contribuït a reforçar i donar sentit a les aportacions dels alumnes.

Finalment, en aquest treball es pretén fer visible la problemàtica que arrossega l'assignatura de música des que va ser implementada al currículum general d'educació a principis del segle XX. Així doncs, en la present investigació s'han pogut identificar els factors i els condicionants, s'ha analitzat la motivació, l'adolescència, el marc legal des d'una perspectiva teòrica i s'ha escoltat i tingut en compte la veu de l'alumnat. Tot plegat amb la intenció de buscar estratègies i trobar solucions a curt termini per millorar la situació actual de la matèria de música a les aules de secundària.

Preguntes d'Investigació i Objectius

Els objectius que s'exposen a continuació sorgeixen de les preguntes d'investigació plantejades a l'inici d'aquest treball que són les següents:

- Quina percepció té l'alumnat respecte a la matèria de música a secundària?

- Per què hi ha un desencant al voltant de la matèria de música si les activitats que es proposen acostumen a ser diferents de les altres assignatures i són majoritàriament dinàmiques?
- Què podem fer per millorar la matèria de música a les aules de secundària?

Pel que fa als objectius principals d'aquesta investigació destaquen els següents:

- Conèixer la percepció actual de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música a través del treball de camp i els qüestionaris.
- Identificar els factors i elements bàsics que intervenen en la construcció individual i col·lectiva d'aquesta percepció.
- Analitzar els condicionants del context exposats en el marc teòric d'aquest treball per observar com influeixen en la perspectiva de l'alumnat.

2. Marc Teòric

La revisió teòrica d'aquesta investigació es construeix sobre tres eixos conceptuals. En primer lloc, s'exposa i contextualitza el concepte d'adolescència contemplant-la com a etapa de transició entre primària i secundària. Tot seguit s'explica com intervé la música en la construcció de la identitat durant l'adolescència i la importància d'aquesta en el context educatiu. En segon lloc, s'examina el concepte de la motivació, es presenten diferents teories al respecte i s'identifiquen els components de la motivació acadèmica en l'alumnat. I finalment, s'analitza com influeix el Marc Legal de l'Ensenyament musical a les aules de secundària.

2.1. Adolescència

El terme adolescència deriva del verb llatí *adolescere*, que vol dir créixer o madurar. El concepte d'adolescència no sempre ha estat present al llarg de la història com a etapa diferenciada de la vida de les persones. No obstant això, ja a l'Antiga Grècia (s. IV i V a.C) existia un gran interès pel pas que anava de la infància a l'edat adulta. De fet, Plató i Aristòtil ja observaven que en aquesta etapa, concretament a partir dels 14 anys, és quan es comença a desenvolupar la capacitat de raonar (Arnett, 2008).

L'adolescència com a concepte de construcció cultural no apareix fins a finals del segle XIX i principis del segle XX, moment en què apareixen canvis importants en la societat dels països occidentals, com ara les lleis que limitaven el treball infantil o d'altres que reivindicaven una major escolaritat. L'interès per l'etapa de l'adolescència com a àmbit d'estudi acadèmic també va contribuir a desenvolupar científicament aquest concepte, el qual sovint es contempla com a etapa de transició entre l'edat infantil i l'edat adulta (Kett, 1977).

A principis del segle XX el psicòleg i pedagog S. Hall (1904) va aplicar la perspectiva evolucionista de Darwin mentre desenvolupava la teoria de l'adolescència que ell mateix anomenava *Storm and Stress* (tempesta i estrès), el qual ens recorda al concepte del *Sturm und Drang* tan característic del romanticisme. A través de la primera teoria psicològica sobre l'adolescència *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1904), Hall va investigar i desenvolupar per primera vegada a la història el concepte d'adolescència en el camp acadèmic. L'autor

observava l'adolescència com un segon naixement de la vida, una etapa en constant transformació i crisi.

Diferents teories i autors discrepen no només respecte a la franja d'edat que comprèn aquest període de canvi sinó també sobre aquesta etapa de *Storm and Stress*. Mentre que Hall (1904) fixava l'adolescència entre els 14 i els 24 anys i la considerava etapa de crisi universal i biològica, acadèmics posteriors (Arnett, 2008) consideren que aquesta etapa podria començar al voltant dels 10 anys i acabaria als 18. Els motius d'aquesta discrepància es basen principalment en postures evolutives, com ara la de Hall en contra de postures de caire sociocultural, com és el cas d'Arnett.

En aquesta última línia, l'antropòloga Margaret Mead (1978), sense negar el component biològic de la perspectiva evolucionista de Hall, contempla l'adolescència com un fet bàsicament social. Arran de les seves observacions i investigacions en societats primitives, assenyala que l'adolescència occidental no pot ser comparada a la de les societats primitives pel fet que no es donen canvis bruscos en els rols i la cultura és més homogènia. Per tant, aquesta etapa no es pot considerar autònoma respecte a les altres perquè forma part d'un sistema social que per poder observar com influeix en l'adolescència s'hauria d'analitzar profundament (Antona, et al., 2003).

Altres autors més actuals (Hollenstein, et al., 2013) també es mostren en desacord amb Hall, ja que aquests defensen que no tots els adolescents tenen crisis o conductes de risc durant l'adolescència. Tot i això, hi ha força literatura acadèmica que postula per un *Storm and Stress* modificat en funció del context en el qual s'investigui. En les cultures tradicionals l'índex de rebel·lia i estrès són més baixos que en les grans ciutats i les cultures occidentals. A més a més, dins de cada cultura existeix molta varietat de persones i no es pot generalitzar (Arnett, 2008).

Tot i que la teoria de Hall (1904) respecte a l'adolescència no és universal ni tan intensa com ell defensava, la transformació que es produeix en aquesta etapa és evident i respon no només a factors biològics, sinó també a factors socials. Com més endavant es veurà, el canvi que implica passar de l'escola primària a la secundària comporta tot un entramat d'aspectes a considerar en el comportament i la conducta diària dels joves.

Pel que fa als factors biològics en l'adolescència aquests són comuns a la majoria de les cultures, així i tot en alguns casos es donen diferències notables, ja que no totes les cultures responen igual davant els canvis biològics. De la mateixa manera, els adolescents reaccionen d'una determinada manera cultural davant els canvis que passen en el seu físic d'acord amb la informació proporcionada per la seva pròpia cultura.

La majoria dels canvis físics que experimenten els joves adolescents: creixença, sorgiment del pèl púbic, pèl a les aixelles, pèl facial en els nois, primera ejaculació, acne, canvi en el volum del cos (sobretot en les noies), desenvolupament del pit o menstruació, es poden viure de manera emocionant i excitant, però la realitat més propera és que no sempre és així. Arran d'aquests canvis neixen i es potencien certes emocions com ara el terror, la sorpresa o l'ansietat. A més a més, és també en aquesta etapa on les diferències de sexe es fan més evidents no només en l'àmbit físic sinó també en l'àmbit psicològic. A tall d'exemple, les nenes maduren cognitivament abans que els nens.

Però més enllà de les possibles teories de l'adolescència i tots els canvis biològics i psicològics que es puguin considerar, s'ha de prendre especial atenció al context i a les circumstàncies en les quals es troben els joves actualment (Iglesias, 2016). Avui dia es parla d'estrès i de depressió promulgats per la tecnologia, les xarxes socials, les pressions de la societat o la cerca de la constant perfecció. Per tant, no podem comparar l'adolescència d'abans amb la d'ara on els canvis de l'entorn són molt ràpids i tenen un gran poder d'influència.

L'adolescència avui dia continua sent una etapa difícil. Dins el nucli familiar en què conviuen els joves freqüentment es produeixen conflictes, fins i tot en les últimes dècades sembla que aquests conflictes s'han incrementat (Arnett, 2008). A més a més, els constants canvis pel que fa a l'estat d'ànim dels adolescents i determinades conductes de risc persisteixen en l'actualitat i representen aspectes distintius de l'adolescència.

2.1.1. Transició, Traspàs i Liminalitat

Els primers anys d'adolescència coincideixen amb els cursos de cinquè i sisè de primària (10-11 anys) i s'estenen fins a finals de l'Educació Secundària Obligatoria (16 anys). El canvi que suposa passar de l'escola primària als centres d'educació secundària genera una transició important que no sempre es té en compte. Bona part dels alumnes, durant aquest canvi

d'etapa educativa, canvien de centre després d'haver passat molts anys a la mateixa escola. D'altres, un percentatge més baix, segueix al mateix centre, normalment aquells que van a Instituts escola o a centres concertats o privats.

Aquest canvi d'etapa i de centre comporta un trencament evident en la rutina acadèmica i social de l'alumnat. Gimeno (1996) assenyala que aquest pas de primària a secundària marca una de les discontinuïtats més grans en l'àmbit educatiu, però tot i així, aquesta discontinuïtat no es percep de manera problemàtica perquè estem acostumats a viure-les i no se'ls hi dona gaire importància. El procés d'adaptació que comporta passar d'una etapa a l'altra i de centre és rellevant, ja que implica tenir nous companys/es de classe, nou professorat i noves matèries del currículum. A més a més, la manera en com s'enfoquen les assignatures també és diferent, no només pel que fa a una major càrrega lectiva sinó a les metodologies més teòriques que fins ara no havia experimentat l'alumnat durant l'etapa de primària.

Des de fa dècades, diferents autors han contribuït a analitzar la problemàtica que comporta el traspàs de primària a secundària. Galton (2000) utilitza els conceptes de *transfer i transition* per mostrar aquesta transició educativa. D'una banda, Galton utilitza el terme *transition* per il·lustrar el canvi de curs, nivell o etapa educativa. Per l'altra, utilitza el terme *transfer* per il·lustrar el canvi de centre o institució, el qual implica el trasllat de tot el grup classe i el qual genera a la vegada tota una sèrie de canvis socials durant el procés.

Durant aquesta transició els adolescents viuen canvis importants sobretot pel que fa a les relacions socials, les quals poden generar una certa ansietat i preocupació. En determinats casos, aquests canvis fins i tot poden afectar el rendiment acadèmic dels alumnes a causa de la complexitat en l'adaptació del nou context. L'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge, que mostra una falta de confiança i autoestima, que té poca maduresa, que li manca el suport familiar o aquell que té poca preparació acadèmica serà el que patirà més aquesta transició (Galton, 2009).

La transició de l'escola primària als centres de secundària també implica canvis en l'experiència escolar. Pel que fa a diferències notables, normalment l'alumnat passa d'estar a una aula en què sempre hi ha el mateix docent a una aula on a cada matèria hi ha professorat diferent. També es produeix un canvi significatiu pel fet que el treball acadèmic és de major complexitat i, per tant, el nivell és més alt. La importància que es dóna a les qualificacions i a

l'avaluació suposa un augment considerable de responsabilitat per part de l'alumne. Aquests canvis fomenten l'augment de l'ansietat i l'estrès entre l'alumnat dels primers cursos d'educació secundària.

Alguns estudis han analitzat les diferències que hi ha entre les escoles de primària i els centres de secundària, ja que es troben amb estils d'ensenyament, normes i valors diferents. Així mateix, les escoles de primària són com famílies, tenen un tracte informal mentre que els centres de secundària són més aviat formals (Hargreaves, Lorna, et al., 2001). A més a més, les escoles de primària normalment es troben ubicades al mateix barri en què viu l'alumnat i això comporta que els vincles amb la comunitat escolar siguin més forts. En canvi, els centres de secundària no sempre es troben en el mateix barri en el qual viuen els alumnes, acostumen a ser centres més grans i la dinàmica en comparació a primària és molt diferent. En la següent graella es poden apreciar les diferències d'etapa pel que fa al clima educatiu:

CLIMA ED. PRIMÀRIA	CLIMA ED. SECUNDÀRIA
Currículum més integrat	Currículum més especialitzat
Currículum comú	Flexibilitat curricular
L'alumne treballa a l'escola	Part del treball escolar a casa
Clima més persona	Clima més acadèmic
Sistema unidocent	Sistema multi docent
Seguiment directe de l'alumne	Més autonomia i control de l'estudiant
Tracte més personalitzat	Tracte més despersonalitzat
Més participació a l'ensenyament	Més control del professorat
Major control de l'alumne	Més independència personal
Menor pes de l'avaluació	L'avaluació té molta importància
Temporalització escolar més flexible	Temps escolar més comprimit
Més relació amb la família	Menys relació amb la família
Flexibilitat en l'organització espai-temporal	Més rigidesa en l'organització espai-temporal

Graella 1. Diferències pedagògiques i metodològiques entre primària i secundària. Font: Adaptada de Gimeno (1996).

Aquests canvis acadèmics pel que fa a canvi d'etapa i de centre també se li sumen altres de caràcter més personal. Segons Gimeno (1996), s'ha constatat que el pas de primària a secundària genera un canvi en les motivacions, creences, conductes i autopercepció de l'alumnat que a la vegada genera un augment generalitzat de l'ansietat.

Hargreaves i Lorna et al. (2001) afirmen que el desplaçament de centre comporta tres canvis a observar: un és el canvi físic i cultural de l'adolescència, l'altre és el canvi informal que té lloc dins del nucli cultural entre iguals (les amistats), i l'altre és el canvi formal que es dona entre els dos tipus d'institucions, és a dir les expectatives i les exigències. El mateix autor assenyala que també són tres els aspectes en els quals l'alumnat pot tenir problemes. En primer lloc, pel que fa a la possible ansietat generada respecte a la transició. En segon lloc, per la nova adaptació a l'institut, fet que pot comportar una alteració en el rendiment acadèmic de l'alumnat. En tercer lloc, pel que fa al currículum de secundària, ja que tant els objectius com els mètodes d'ensenyament i la dinàmica en general no sempre estimula els interessos de l'alumnat.

Segons Gimeno (1996), el procés de transició està constituït per tres moments que es poden separar clarament. El primer moment és "l'abans", on es troba inicialment la persona a priori de fer la transició, el "durant" que coincideix amb la transició de la nova situació i el "després" que representa l'estabilització d'aquest nou estat. Cal assenyalar que durant el procés, el rol actiu de la persona és present i, per tant, els diferents esdeveniments que van succeint afecten a les persones en funció de les seves característiques personals i el seu context.

Dins la literatura antropològica es troba un concepte similar amb el terme ritus de pas que va encunyar l'antropòleg francès Arnold Van Gennep (2008) i que més tard va desenvolupar Victor Turner (1988). Segons Gennep (2008), les persones passen per diferents transicions al llarg de la vida, sobretot pel que fa a aquelles relacionades amb el cicle vital com és el pas de la joventut a l'edat adulta. Aquesta transició implica un canvi d'estatus rellevant i això a la vegada comporta noves responsabilitats per la persona que es troba fent la transició.

Gennep (2008), de la mateixa manera que Gimeno (1996), i des d'una perspectiva antropològica també identifica tres etapes diferenciades durant els processos de transició en els ritus de pas que es donen en les diferents cultures tradicionals. Segons Gennep, la primera

fase que es produeix en aquesta transició és la preliminar que es vincula amb la separació de la persona respecte al grup d'origen. La segona fase, la liminal, és un estat particular de transició i pèrdua relativa d'identitat, i la tercera és la postliminar, que és la d'agregació al nou grup.

En la segona etapa, la liminal, l'antropòleg Víctor Turner (1988) desenvolupa el concepte de liminalitat analitzant que els individus que es troben en aquesta fase intermèdia es troben en un estat temporal d'ambigüitat pel que fa a la seva identitat. Fora del context ritualístic de les societats primitives o tradicionals, el concepte de ritus de pas i de liminalitat pot semblar forçat, com és el cas del traspàs de primària a secundària. No obstant això, es pot trobar un cert paral·lelisme contemporani en les societats actuals (Segalen, 2005), particularment amb aquell perfil d'alumnat que mostra una problemàtica multifactorial a l'hora d'adequar-se en el nou context de l'etapa de secundària.

Durant la fase liminal es produeix la *communitas*, el que Turner (1988) anomena una antiestructura social en la que els participants, en aquest cas els adolescents que es troben fent la transició de primària a secundària, tenen un fort sentiment compartit d'igualtat i proximitat entre els companys. En paraules de Victor Turner “ *En esencia, la communitas es una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada que no están segmentados en roles y status sino enfrentados entre sí*” (Turner, 1988:138).

2.1.2. Música i Identitat

Per a la majoria de les persones la música representa un element indispensable en les seves vides, ja que ofereix un conjunt de beneficis personals i socials a gran escala que contribueixen a millorar la consciència cognitiva-emocional i el comportament d'autoregulació (Hargreaves & North, 1999). Així doncs, la música representa un canal de comunicació en el qual les persones poden compartir emocions, intencions i significats que no sempre són possibles de compartir a través del llenguatge convencional. Per aquest motiu, la música esdevé un mitjà pel qual podem expressar les nostres identitats individuals (Hargreaves, MacDonald, et al., 2002).

L'adolescència representa una etapa d'introspecció, ja que és un moment propici per pensar en qui és un mateix i quin pot ser el seu lloc en el món. Arnett (2008) esmenta que durant l'adolescència s'examinen diferents aspectes de la identitat que a poc a poc aniran construint els pilars de la vida adulta. La construcció de la identitat, segons Erikson (1968) es basa en tres aspectes bàsics: l'amor (relacions personals), el treball (ocupació) i la ideologia (idees i valors).

Dins el concepte d'identitat hi ha dos conceptes que resulten rellevants a l'hora d'entendre globalment el seu significat. D'una banda, es troba el *jo* en el qual William James (1909) diferenciava entre un subjecte pensant (*I*) que es pensa com a objecte (*me*) i, d'altra banda, l'autoconcepte o autoimatge que descriu com una mateixa persona es veu en determinades situacions. Pel que fa a l'autoconcepte, Oyserman et al. (2012), puntualitzen que aquest és com una estructura cognitiva en què es troben actituds i judicis de valor que atorguen sentit al món i a un mateix.

William James (1909) i George Herbert Mead (1934), fundadors de la teoria en el camp de les ciències socials, van definir el concepte d'identitat com un procés de percepció d'unitat i coherència sobre la mateixa persona que varia amb el transcurs del temps i també amb els canvis de context. Precisament en aquest procés de canvi i en la mateixa línia de James, el psicòleg alemany Erikson (1968) confirma que durant tota la vida la identitat de les persones s'anava desenvolupant i que l'etapa més crítica del desenvolupament de la identitat es trobava a l'adolescència, la qual la vinculava amb etapa de certa crisi.

L'adolescència, per tant, esdevé un moment rellevant pel desenvolupament de la identitat dels joves, ja que aquests es troben en un continu flux d'esforç a l'hora d'establir ponts entre la identitat infantil de la qual venen i la nova identitat adulta que tot just comencen a construir. A més a més, l'autoconcepte i la percepció que tindran els altres sobre un mateix es troben també en un procés de canvi constant (Sneed et al., 2006).

Com es pot apreciar, el concepte d'identitat musical és un entramat de constructes interseccionals complexos de definir en què intervenen aspectes discursius i performatius que es construeixen a partir de la interacció de la persona en la societat. Des d'una perspectiva sociocultural, Hargreaves, McDonald et al. (2012) fan una diferenciació conceptual pel que fa a identitats musicals: identitats en la música (IEM) i música en les identitats (MEI). Com

s'il·lustra en la figura 2, l'IEM està formada pels diferents rols socials que es donen en la música, siguin genèrics o específics. En la MEI, en canvi, s'agrupen les diferents maneres en què la música desenvolupa els diversos aspectes de la nostra identitat.

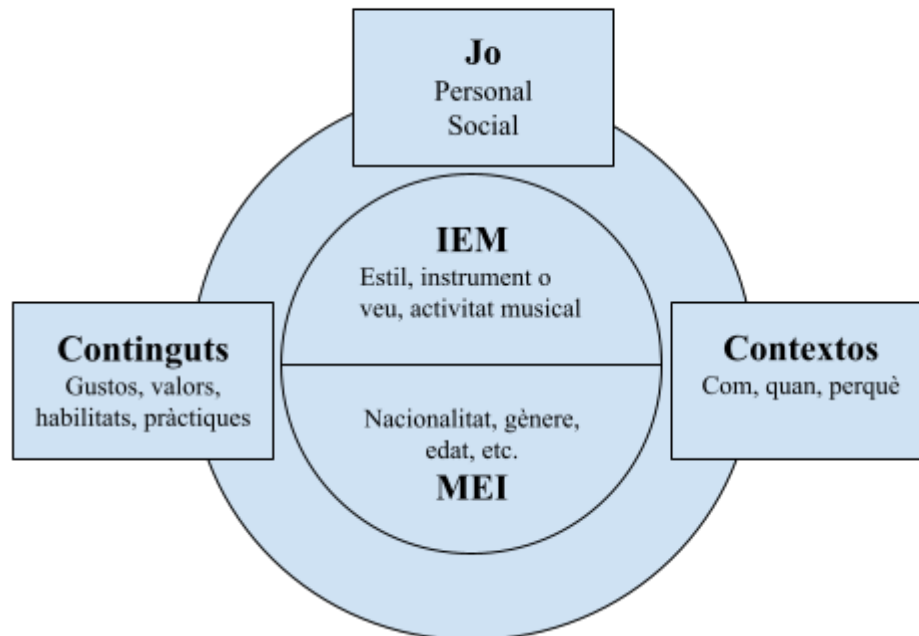


Figura 2. Concepte d'identitat musical. Font: Elaboració pròpia.

Tornant a l'etapa de l'adolescència, Lamont (2017) assenyala que les identitats es construeixen principalment mitjançant l'observació participant teixint experiències dins un grup social. L'autora fa una diferenciació important entre la infància i l'adolescència en la qual explica que durant la infància el fet de pertànyer a un grup d'iguals és el factor principal que contribueix en la construcció d'identitat. En canvi, durant l'adolescència el que més força té en la construcció d'identitats són les emocions i les actituds. Per aquest motiu, les funcions personals i socials que ofereix la música en els adolescents els serveixen per regular el seu estat d'ànim o fins i tot per compensar el seu autoconcepte (Tarrant, 2002).

El rol que tenen les escoles i els instituts és també un factor rellevant en la construcció d'identitats musicals de l'alumnat. D'una banda, durant els primers anys d'escolarització, els alumnes aprenen tot un conjunt de valors i capacitats al voltant de la figura del músic: cantar, tocar instruments, interpretar en públic o dirigir. A més a més, a primària la matèria de música sovint es desenvolupa des d'una perspectiva enfocada a la pràctica professional i no tant des d'una perspectiva inclusiva. Aquest fet pot contribuir negativament en la construcció

d'identitats dels adolescents durant l'etapa de secundària, ja que molts d'ells no se sentiran identificats amb els continguts ni en general amb la dinàmica de la matèria. (Lamont, 2007).

Arribats a aquest punt, una de les principals problemàtiques que es donen a les aules de música de secundària és precisament el contrast d'identitats musicals que imperen entre els dos agents socials que hi conviuen, és a dir, entre l'alumnat i el professorat. D'una banda, la majoria dels docents ha tingut una educació musical clàssica enfocada pràcticament en la interpretació musical on l'objectiu principal és el de convertir-se en uns excel·lents intèrprets. Aquesta especialització tan determinada moltes vegades confronta amb les habilitats que demana tenir el context de la docència en l'àmbit de secundària (Hargreaves, Welch et al. 2003).

2.2. Motivació i Aprenentatge a Secundària

En la tercera entrada del terme motivació, la RAE la defineix com “*un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*”. Si s'examina el seu origen etimològic, la paraula motivació ve del llatí *motivus* (moviment) i del sufix *-ció* (acció i efecte). Així doncs, la motivació és un moviment que promou una acció, la qual provoca un efecte. Cal assenyalar que les raons que determinen una acció no només són motivacionals, també hi ha altres motius com ara allò que ens deixen fer, el que sabem fer, o el que ens obliguen a fer (Huertas, 1997).

Segons Huertas, la motivació s'entén com un procés psicològic actiu format per un conjunt de fases cícliques que es troben en un continu moviment, sigui en estat de creixement o en estat decreixent. Així doncs, en aquest procés de motivació apareixen elements cognitius i afectius que influeixen directament en la tria i la qualitat d'una acció, la qual pretén aconseguir un objectiu determinat.

Quan es parla de motivació escolar s'entén com aquella motivació que impulsa a l'estudiant a realitzar un conjunt de tasques proposades pel professorat amb l'objectiu d'adquirir a través de l'aprenentatge els diferents continguts curriculars. Dins el context educatiu la motivació depèn bàsicament de tres factors. En primer lloc, del significat que representa pels alumnes allò que estan aprenent i, per tant, al sentit que se li està donant. En segon lloc, de la

recompensa que l'alumnat creu que tindrà una vegada hagi superat les dificultats i aconsegueixi finalment l'aprenentatge. En tercer lloc, dependrà també de la inversió de temps i esforç que comporta obtenir-ho (Alonso & Montero, 2002).

2.1.2. Teories de la Motivació

A continuació es presenten tres de les principals teories de la motivació més rellevants que poden ajudar a comprendre amb més claredat els determinats aspectes que incideixen en la conducta dels alumnes a l'hora del seu procés d'aprenentatge.

La teoria de Maslow o teoria de les necessitats humanes es basa en un conjunt de necessitats bàsiques que tenen totes les persones. Abraham Maslow (1943) ho va il·lustrar amb una piràmide força representativa que consta de cinc nivells de jerarquia. A la base d'aquesta piràmide es troben les necessitats més bàsiques i a mesura que aquestes necessitats es realitzen, creix l'interès per anar pujant a nivells superiors, els quals representen necessitats i desitjos de major complexitat que, a la vegada, impliquen més temps i esforç per tal de dur-los a terme.

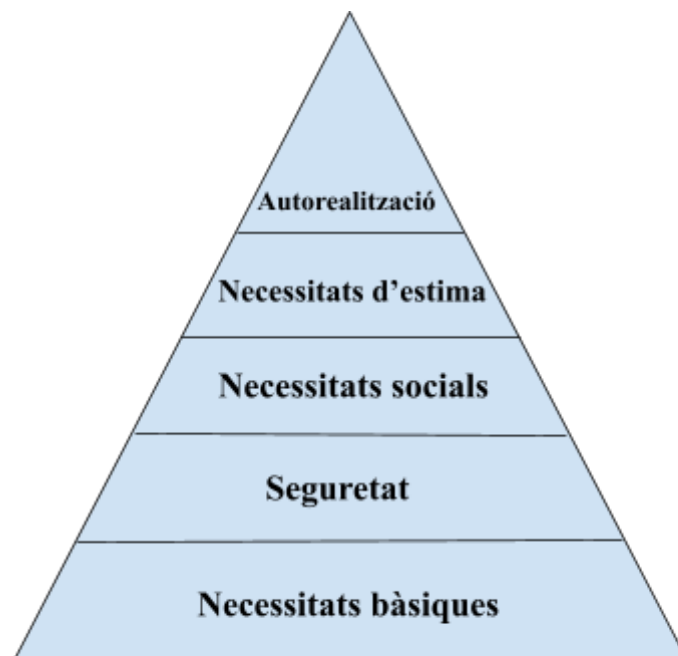


Figura 3. Piràmide de les Necessitats Humanes de Maslow. Font: Elaboració pròpia

Tot i que la teoria de Maslow és una de les més conegudes, hi ha aspectes que s'han de replantejar. En primer lloc, cal considerar que les categories que s'observen a la piràmide no sempre es troben presents a totes les persones i, com esmenta Padovan (2020), tampoc es dóna peu a contemplar altres categories o fins i tot a fer un canvi d'ordre. Per tant, un dels punts dèbils d'aquesta teoria és la manca de la flexibilitat. D'altra banda, a partir d'aquesta teoria es pot deduir que si l'alumnat no té les necessitats bàsiques completes, no hi pot haver interès pel seu desenvolupament personal i, en conseqüència, no es despertaria l'interès per a l'aprenentatge.

Una altra de les teories més famoses sobre la motivació és la del factor dual de Herzberg (1968). Teoria que parteix de la investigació en l'àmbit laboral i que planteja dos factors que orienten el comportament de les persones. Herzberg, a través d'enquestes, va observar que els empleats que se sentien realitzats amb el seu treball ho atribuïen a factors intrínsecs com ara a l'esforç personal, la responsabilitat o el reconeixement d'altres. En canvi, quan aquests no se sentien realitzats ho atribuïen a factors externs com ara a la precarietat laboral, la relació amb els companys de feina o la política de l'empresa.

La teoria de Herzberg té dos factors que la defineixen. El primer és el factor d'higiene que se centra en aspectes extrínsecs, els quals no depenen de la persona sinó de la recompensa rebuda. Els factors d'higiene serien equivalents a les necessitats primàries de la jerarquia de Maslow, les quals evitarien la insatisfacció, però no provocarien per elles soles la satisfacció. En segon lloc, hi ha el factor de motivació que es trobaria de manera intrínseca en les persones generant una sensació de creixement personal i de satisfacció. Per tant, si no es produeix una fusió entre aquests dos factors, no hi haurà una bona motivació, ja que es tracta d'una amalgama simultàniament social i individual.

De la mateixa manera que en l'àmbit laboral, en l'àmbit educatiu aquests dos condicionants es donen en el clima de les aules de secundària. Pel que fa a factors interns, els feedbacks positius cap a l'alumnat de manera individual reforcen la seva autoestima i l'alumne pot sentir-se orgullós del seu rendiment. Respecte als factors externs de caràcter social, el professorat ha de procurar crear dinàmiques de cooperació, cohesió i dinamització per tal de fomentar el bon clima interrelacional a l'aula.

Una tercera teoria sobre la motivació a destacar és la de McClelland (1988), la qual es basa en tres tipus de necessitats bàsiques que funcionen inconscientment i són adquirides a través de l'aprenentatge. Aquestes tres necessitats poden intervenir de manera simultània tot i que normalment només una d'elles és la que té un major pes davant les altres en cada persona o situació:

- Necessitat d'assoliment: La necessitat d'assumir reptes i de comprometre's resolent problemes. Es relaciona amb l'eficàcia i la voluntat o desig de fer les coses bé.
- Necessitat de poder: La necessitat d'influir en els altres amb el desig de dominar i imposar-se.
- Necessitat d'afiliació: La necessitat de relacionar-se, fer amics i sentir-se valorat.

Aquestes tres necessitats aplicades al context educatiu impliquen que des de la tasca docent s'adeqüi tot el possible els mitjans necessaris perquè l'alumnat pugui desenvolupar el seu desenvolupament integral.

2.2.2. Motivació Intrínseca i Extrínseca

Per poder comprendre els diferents components que intervenen en la motivació de l'alumnat, l'anàlisi des d'una perspectiva psicològica sobre la motivació intrínseca i l'extrínseca suposa un enfocament teòric realment pràctic a l'hora d'estructurar les accions on es troben implicades les motivacions personals. A més a més, si s'analitza el procés motivacional implicat, el tipus de meta que es busca, la claredat de l'acció i la manera de planificar aquesta acció es dona una diferència notable entre la motivació intrínseca i l'extrínseca (Huertas, 1997).

Per veure les diferències que es donen entre aquestes dues motivacions cal veure'n algunes de les seves característiques més evidents. D'una banda, la motivació intrínseca és aquella que neix de la mateixa persona i genera una satisfacció interna. Segons Deci (1975) és l'impuls del subjecte que el condueix a realitzar una determinada acció sense que aquesta tingui cap mena de recompensa externa.

La motivació intrínseca té tres condicionants personals. El primer és el sentiment d'autonomia o d'autodeterminació, el qual es basa a tenir la sensació que el control de les

accions depenen de la pròpia persona. El segon és la percepció de competència, que seria aquella en la que la persona se sent capaç de dur a terme una activitat i se sent, per tant, amb les habilitats necessàries per superar reptes. I finalment, la necessitat de suport emocional i de relacions interpersonals (Ryan & Deci, 2002).

D'altra banda, la motivació extrínseca es troba quan la finalitat de l'acció o propòsit està relacionada amb algun element extern i, per tant, no genera satisfacció en ella mateixa. Ryan i Deci (2002) identifiquen i diferencien quatre modalitats que apareixen dins la motivació extrínseca:

- Regulació externa: quan la conducta es realitza per satisfer una demanda exterior.
- Regulació introjectada: quan s'executa sota un sentiment de pressió.
- Regulació identificada: quan es reconeix el valor implícit d'una conducta.
- Regulació integrada: quan la identificació s'ha assimilat dins la pròpia persona.

Així doncs, es pot deduir que la motivació intrínseca contribueix significativament a l'aprenentatge autònom de l'alumnat, el qual esdevé més productiu i d'utilitat en comparació a la motivació extrínseca.

2.2.3. Components, Factors i Condicionants de la Motivació

El conjunt de processos que intervenen en la motivació són complexos i cal tenir una perspectiva àmplia per tal de poder observar com aquests s'activen, es mantenen i persisteixen a través de la pròpia conducta. Segons Pintrich i De Groot (1990), hi ha tres components bàsics de la motivació acadèmica: el component de valor, el component d'expectativa i el component afectiu. En el següent gràfic es pot veure esquemàticament el seu funcionament:

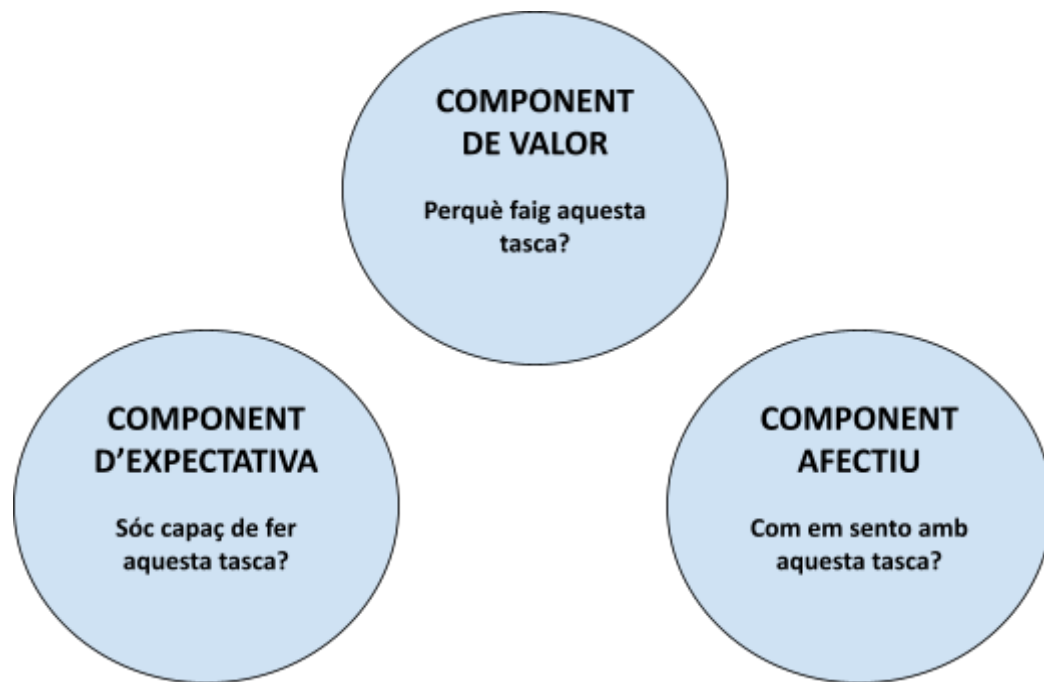


Figura 4: Components de la Motivació. Font: Elaboració pròpia.

El primer component és el de valor, format pel conjunt de propòsits i raons que justificarien la realització d'una activitat. El component d'expectativa és aquell en el que la persona valora les seves pròpies capacitats a l'hora d'executar una activitat i, finalment, el component afectiu integraria sentiments i emocions que es produeixen quan la persona du a terme una activitat.

Per tant, cal destacar que si l'alumnat no es veu capaç de fer una determinada activitat (component d'expectativa) o si l'activitat gairebé no té cap mena d'atractiu o sentit (component de valor) o si aquesta activitat provoca algun tipus de sentiment negatiu com ansietat o avorriment a l'alumnat (component afectiu), la motivació serà gairebé nul·la.

D'altra banda, hi ha tres factors en el context acadèmic que poden generar motivació als estudiants. Un d'ells és el factor d'elecció, ja que si l'alumnat té l'oportunitat d'escollir d'entre un conjunt d'activitats o tasques, aquesta elecció indica directament on es troben els seus interessos i motivacions. Un segon factor és el d'esforç, el qual denota que si l'alumnat posa de la seva part per aconseguir resultats, hi està intervenint la motivació. I l'últim factor és el de persistència, ja que si l'alumnat, sobretot davant d'obstacles, es manté ferm durant el procés d'executar una activitat és indicador de motivació (Sotello, 2011).

Tot i que els components de la motivació que s'han exposat fins ara són majoritàriament intrínsecs, cal assenyalar que els condicionants externs poden arribar a tenir molt pes i influir positivament o negativament en la motivació. Dos dels condicionants externs que juguen un paper realment destacat per a l'alumnat es troben en el mateix context educatiu i són el professorat i els companys de classe.

El professorat és un dels agents socials més important responsable d'intervenir en la motivació de l'alumnat, ja que a través de la seva actitud influeix directament en l'alumne. El docent, segons Vernia (2016), ha de tenir tres tipus de competències bàsiques que són: personals, musicals i professionals. Les personals porten implícitament la motivació del professorat i com assenyalen Vernia i Soler (2021) són les que diferencien un bon docent d'un mal docent. Les musicals s'entenen que ja estan incloses perquè el docent és un expert en la matèria. Les professionals se centren especialment a oferir i ajudar a l'alumnat a través d'estratègies i recursos perquè aquests s'impliquin i es desperti el seu interès.

Zaragozà (2009) es pregunta si té sentit plantejar l'activitat docent des del punt de vista de la motivació. Segons l'autor, els docents han d'incidir en la motivació de l'alumnat encara que aquesta sigui inexistent. A més a més, la importància del vincle entre docent alumne representa un element essencial per a un bon aprenentatge:

“A lo largo de los años nos hemos dado cuenta de que las relaciones afectivas entre el docente y los alumnos, de por sí generadas en el trato diario de forma espontánea, son el caldo de cultivo que genera las dinámicas de grupo más efectivas para el aprendizaje. La afectividad, pues, además de suponer una relación positiva y cordial que suscita un clima de clase satisfactorio para las partes, tiene el valor añadido de mostrarse eficazmente productiva desde el punto de vista didáctico.” (Zaragozà, 2009:121).

La figura del professorat, per tant, és realment rellevant per incentivar la motivació entre l'alumnat. Però poques vegades es té en compte o es reflexiona de la complexitat multifactorial que implica aquesta tasca docent. La motivació com a competència inherent dels docents inclou que els professionals de l'educació hagin de tenir “actituds explícites d'interès per l'aprenentatge, la indagació i autosatisfacció quan arriben a resultats adequats” (Vernia, 2016 & MINEDUC, 2003). També han de ser capaços de generar “estils de treball en què les preguntes, aportacions i experiències de tot l'alumnat són incloses, no només els dels avantatjats o amb millor rendiment (MINEDUC, 2003).”

La motivació i la proximitat entre el docent i l'alumne dependrà en bona part de la identificació que pugui tenir l'alumnat cap al professorat i del tipus de metodologies que el docent porta a la pràctica. Si els mètodes pedagògics no són atractius i no desperten l'interès dels alumnes, no es generarà atenció i encara molt menys motivació. Per tant, els tipus de propostes i activitats musicals esdevenen clau per incentivar l'interès en la matèria.

Un altre dels condicionants socials externs que incideixen en la motivació acadèmica són les interaccions amb els companys. La manera en com es relacionen entre ells, la necessitat constant d'aprovació social i determinades conductes tenen conseqüències i condicionen l'autoconcepte de l'alumnat afectant així la seva implicació i motivació en les tasques i en el seu rendiment acadèmic (Wentzel et al., 2004).

La comunitat educativa, formada per la família, el professorat i els companys, representen, per tant, els condicionants externs principals que contribueixen al benestar de l'alumne en el context acadèmic. Per això és de summa importància que aquests tres agents facilitin tot el possible la bona integració i el bon clima en el centre.

2.3. Marc Legal de l'Ensenyament Musical Reglat

La música i la societat sempre han estat en una contínua relació, ja que la música és un reflex de les condicions socials. L'educació musical a Espanya no ha estat mai rellevant donat la consideració que se li ha donat en l'àmbit polític, social i cultural. Durant els anys de dictadura Espanya va estar força aïllada pel que fa a les noves corrents musicals i pedagògiques en comparació a la resta d'Europa i, d'alguna manera, aquest buit cultural en l'àmbit musical encara és present en l'actualitat.

Vivim en un món en què cada vegada més tot canvia ràpidament. Els canvis de govern afecten directament al sistema educatiu amb les seves constants transformacions polítiques en l'àmbit educatiu i pel que fa a les arts, aquestes cada vegada surten més malparades. Com s'analitzarà tot seguit, les lleis orgàniques que han regulat l'educació al llarg de la nostra història han afectat l'estructura i la qualitat del sistema educatiu.

L'any 1857 apareix la primera Llei d'Instrucció pública, la Llei Moyano, que va estar vigent durant més de cent anys i que articulava l'educació escolar en tres nivells: primària, secundària i estudis universitaris. La música, però, no es contemplava com a matèria de pes per ser inclosa en el marc d'estudis de tipus general. Aquesta Llei representa el primer text jurídic educatiu de la història a Espanya, la qual pretenia, d'una banda, erradicar l'analfabetisme espanyol i de l'altra, garantir l'educació obligatòria fins als 12 anys.

Durant molts anys la regularització del sistema educatiu a l'estat espanyol va experimentar canvis i reformes a causa dels diferents esdeveniments polítics que van anar succeint al llarg de la història, i l'educació musical en el context acadèmic també va anar fluctuant, estant sempre fora de l'Educació General i bàsica. No va ser fins a l'any 1970 amb la LGE (Llei General d'Educació) que es va plantejar incloure l'ensenyament musical dins l'educació escolar per tal d'oferir una formació integral en la qual s'implementés l'expressió artística i estètica. Encara que tot va quedar reduït a una declaració d'intencions, ja que només va quedar reflectit en el *Bulletí Oficial de l'Estat*.

En aquesta etapa de la LGE, la música només es contemplava dins d'altres continguts curriculars a preescolar i a batxillerat. Segons Lorenzo (2003), a Batxillerat (aleshores anomenat BUP) era on la música començava a tenir quelcom de presència. Tot i això, la percepció que es tenia de la matèria entre l'alumnat era de matèria *Maria*, una assignatura que no s'aprenia, però si s'aprojava (Casanova, 1989). Així és com l'assignatura de música va començar a guanyar certa importància dins l'àmbit educatiu durant els darrers anys, en els quals es va considerar i reconèixer la figura del professorat especialista que fins llavors no havia estat reconegut.

Paral·lelament, fora de l'àmbit educatiu reglat, en els Conservatoris i les Universitats de l'estat espanyol, els títols de música tampoc tenien prou reconeixement legal ni la suficient autonomia per considerar-se estudis superiors equivalents a altres titulacions universitàries. Per tant, tot i que hi havia l'oportunitat de cursar educació musical fora del sistema curricular general, aquesta tampoc comptava amb propi reconeixement, ja que estava supeditada a altres estudis. A tall d'exemple: la musicologia a història de l'art i l'especialitat d'educació musical a Magisteri.

L'escassa formació musical dels docents a l'EGB i la manca de finançament per poder contractar a personal qualificat en l'ensenyament artístic van ser els principals detonadors els quals van ocasionar que no es pogués incloure l'assignatura de música de manera autònoma abans de la LOGSE. Tot i que a BUP es feia una hora de música a la setmana, aquesta era bastant pobra pel que fa a continguts i sovint quedava reduïda a una llista de compositors i a un conjunt de dates cronològiques que, sense cap mena de connexió amb altres àmbits, contribuïa al fet que l'alumnat tingués una percepció aïllada de la matèria musical (Lorenzo, 2003).

Amb l'entrada en vigor de la LOGSE, l'any 1990, la música, a part de considerar-se com una ària important pel desenvolupament de l'ésser humà i reconèixer la seva practicitat i interdisciplinarietat, es materialitza per primera vegada a les aules de règim general. En aquest moment la música comença a formar part de l'educació general obligatòria i per fi s'estableix com a assignatura a l'Educació Primària dins l'ària d'Educació Artística.

Pel que fa a l'àmbit de secundària, en aquest punt la música es desvincula de l'ària artística, de manera que comença a tenir un rol diferent. En aquest context, la LOGSE demana al professorat que la música a secundària tingui un paper més pràctic i menys teòric en el que s'enfoqui la matèria des d'una perspectiva d'aprenentatge significatiu, tot el contrari del que passava a BUP amb la LGE.

L'augment significatiu en la càrrega lectiva que va suposar la matèria en la LOGSE fins al 2000, va empassegar amb la Reforma de les Humanitats en l'educació secundària, l'any 2001, la qual va afectar els cursos d'ESO i Batxillerat. Els canvis de la Reforma consistien bàsicament en modificacions del currículum, en el qual es demanava un enfocament més aviat teòric de la matèria. També disminuïen els criteris d'avaluació respecte a la pràctica musical de l'alumnat, de manera que els criteris teòrics tenien un major pes en l'avaluació global de la matèria.

L'any 2002 s'aprova una nova Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE) en la que es proposa que la música passi de ser assignatura obligatòria a ser assignatura troncal. No obstant això, tot i entrar en vigència la LOCE finalment no es du a terme de manera reglamentària i queda substituïda per la LOE l'any 2006.

La LOE no representa cap millora per la matèria de música en l'àmbit educatiu, més aviat esdevé tot el contrari del que s'havia aconseguit amb la LOGSE. Amb la LOE no només es perden hores lectives i deixa de ser una matèria obligatòria a l'ESO sinó que també a primària hi ha una important reducció lectiva, ja que la música que ha de compartir hores lectives amb l'assignatura de plàstica.

Amb la LOMCE el 2013 (Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa) la situació de la matèria de música tampoc representa cap millora. Els principis d'aquesta reforma es fonamenten especialment en l'autonomia dels centres a l'hora de flexibilitzar la trajectòria dels estudiants per tal de millorar el fracàs escolar i promoure l'esperit emprenedor d'aquests (Lorenzo, 2003). En aquest cas, la música no entra dins els plans de la nova Llei per millorar la qualitat educativa i, de nou, torna a perdre presència: deixa de ser matèria troncal tant a primària com a secundària i esdevé matèria específica i de lliure elecció. D'aquesta manera cada comunitat autònoma té el poder de decidir la càrrega lectiva que li vol donar.

La nova Llei orgànica de Modificació del 2020, la LOMLOE, que deroga la LOMCE i modifica la LOE retorna l'obligatorietat de la música a les aules, però la situació tampoc ha millorat gaire. Mentre es realitza aquest treball de màster, conviuen simultàniament dues lleis educatives: la nova LOMLOE implementada enguany a primer i tercer de l'ESO i l'antiga LOMCE que continua vigent a segon i quart d'ESO. Com a aspecte positiu cal assenyalar el guany pel que fa a gestió autònoma d'hores als centres.

3. Metodologia

La metodologia utilitzada en aquest treball pretén respondre de manera pràctica i concisa a les preguntes d'investigació plantejades a l'inici. Aquestes preguntes giren al voltant de la percepció de l'alumnat respecte a la matèria de música: quina és la percepció generalitzada que té l'alumnat i perquè hi ha un desencant compartit.

Així doncs, gran part de la metodologia emprada en aquest treball d'investigació s'emmarca dins un paradigma empíric i qualitatiu per tal de conèixer més a fons els diferents elements i factors que incideixen en aquest punt de vista. Tal com esmenta Cano (2014) respecte els mètodes qualitius *“Ponen su énfasis no en descubrir grandes normas sociales ni tendencias cuantificables, sino en indagar a fondo las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de actores individuales (Cano, 2014:108)”*.

No obstant això, aquest treball també ha necessitat el suport teòric per tal de vincular tots aquells aspectes que han sorgit arran dels comentaris fets per part de l'alumnat. En conseqüència, s'ha construït un marc teòric que sustenta i justifica els aspectes extrets de les dades recollides.

3.1. Disseny de la Investigació

Una vegada formulat el cas d'estudi, s'ha procedit a estructurar les diferents fases d'investigació de manera cronològica mentre, paral·lelament, es duia a terme una cerca bibliogràfica respecte a alguns dels temes centrals d'aquesta investigació, com ara són la motivació, l'adolescència, els canvis d'etapa de primària a secundària i les Lleis Educatives.

Abans de confirmar la hipòtesi inicial d'aquest treball, la qual s'ha comprovat a través de les respostes dels qüestionaris que ha contestat l'alumnat, s'ha fet una observació participant en les aules de primer i tercer d'ESO coincidint amb el primer i segon període de pràctiques d'aquest màster. Aquesta observació inicial ha facilitat la formulació de bona part de les preguntes que es troben en els dos qüestionaris.

Com a font qualitativa de recollida de dades s'han confeccionat dues bústies per a cada classe i línia de primer i tercer de l'ESO on l'alumnat ha deixat els seus comentaris respecte a la

matèria de música de manera anònima. Aquestes bústies han permès entendre els motius i particularitats individuals de l'alumnat davant el desencant de la matèria, a la vegada que han aportat propostes de reflexió i millora per al professorat docent de cada aula.

3.2. Fonts d'Informació

3.2.1. Qüestionaris

Com a font quantitativa per a la recollida de dades d'aquest treball, s'ha elaborat un qüestionari per a cada nivell d'ESO: un per primer¹ i un altre per tercer². El motiu pel qual s'han confeccionat dos qüestionaris diferents és pel fet que la matèria de música té un enfocament diferent en aquests dos cursos. A primer es treballa com a assignatura independent i a tercer funciona per projectes. Així doncs, s'ha cregut oportú que la formulació de les preguntes s'ajustessin al màxim a cada context. Tot i això, algunes preguntes de caràcter més general s'han mantingut iguals en els dos cursos.

El formulari de primer d'ESO consta de quinze preguntes, les quals van ser contestades just després de l'explicació d'aquest projecte d'investigació. La investigadora va passar per les quatre classes de primer de l'ESO just al començament de les sessions per explicar la finalitat del qüestionari. Seguidament, es van llegir en veu alta les preguntes així com les possibles respostes perquè no hi hagués dubtes al respecte. Tanmateix, mentre contestaven individualment les preguntes del qüestionari, la investigadora estava present per si algun alumne necessitava ajuda.

Aquestes quinze preguntes s'estructuren en quatre seccions per tal de recollir primerament informació més bàsica i seqüencialment per anar incidint en aspectes més concisos de la matèria. Així doncs, les preguntes són graduals i s'inicien amb qüestions de caràcter més generals com ara el grup classe al qual pertanyen (A, B, C o D) i el gènere. Tot seguit es pregunta sobre la importància de la música en les seves vides i els gustos individuals pel que

¹ Qüestionari de 1r d'ESO

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfuT_fSGvdRjv2LlTcTANdco_cSb9AxwV9mugFS26kdue4wHg/viewform

² Qüestionari de 3r d'ESO

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd8BykOiUnTj-IQw_6yzD2iWVJ0WkHyGhjDqM7kzifkW07LzO/viewform

fa a estils i gèneres musicals. A continuació, es pregunta sobre la matèria de música en comparació amb la resta de matèries i quina és la seva preferida. Finalment, es pregunta sobre aspectes més detallats de la seva percepció respecte a l'assignatura, començant per la diferenciació entre el canvi d'etapa de primària a secundària, la motivació que senten, el valor dels continguts i l'organització de la matèria i la figura del docent.

El qüestionari de tercer d'ESO consta d'onze preguntes. Les quatre primeres són exactament iguals a les del qüestionari de primer: dades bàsiques i interès general per la música. També es pregunta sobre la percepció que han tingut en passar d'una etapa educativa a l'altra. A part d'analitzar la percepció de l'alumnat respecte a la música, en aquest qüestionari també es pretén conèixer la percepció respecte al treball per projectes i quin paper d'importància i reconeixement té la música. En aquest cas, el qüestionari també es troba estructurat en quatre apartats i en l'últim punt es posa especial èmfasi en la valoració de la música treballada de manera transversal per tal d'observar si la motivació s'incrementa treballant-la de manera interdisciplinària.

Pel que fa als tipus de respostes que apareixen en els dos formularis, aquestes es combinen en diferents opcions: de resposta tancada, de resposta oberta i d'altres en la que es demana una valoració quantitativa que va de poc a molt. La tipologia de resposta varia i va en funció del tipus de pregunta plantejada.

3.2.2. Bústies

La iniciativa de confeccionar unes bústies per a les aules de secundària amb l'objectiu de recollir l'opinió de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música ha sigut arran de la lectura d'un projecte d'investigació (Blández, 2001) en el que s'utilitza aquesta metodologia per millorar les classes d'educació física. Així mateix, la informació aportada pels alumnes a través d'aquestes bústies també ofereix al professorat l'oportunitat de conèixer la percepció que té l'alumnat respecte a les seves classes, amb el propòsit de canviar aquells aspectes que no acaben de funcionar a l'aula.

Així doncs, s'han dissenyat dues bústies per a cada classe: una per a la investigadora i l'altra pel professorat. En total s'han elaborat 18 bústies: 10 per les cinc aules de tercer d'ESO i 8 per les quatre de primer d'ESO. Les bústies s'han confeccionat amb petites capses de cartó

tancades amb una obertura superior perquè els alumnes puguin deixar els seus comentaris. El propòsit d'elaborar dues bústies, una pel professorat i l'altra per la investigadora, és per comparar la informació que diposita l'alumnat en cada una d'elles. És a dir, per analitzar detalladament el contingut de la informació i examinar si és semblant a ambdues bústies o si es produeix una diferenciació entre el que es vol dir al professorat i el que es vol dir a la investigadora.

Aquestes bústies es van deixar a les aules durant dues setmanes i prèviament es va explicar a l'alumnat el seu funcionament. Tot i que la participació no era obligatòria, sí que es va remarcar la importància que tenia, especialment per a la investigadora. Si hi participaven no només ajudaven al projecte d'investigació sinó que també contribuïen a millorar l'assignatura de música a través dels seus comentaris. També es va recomanar que els comentaris fossin anònims, tret de si algú volia posar explícitament el seu nom per la raó que fos.

Va ser necessari fer una clara explicació a cada classe del perquè es deixaven dues bústies. D'una banda, una bústia era per al docent i això significava que els comentaris dipositats en ella serien llegits pel professor o professora, per tant, en aquesta es podien deixar suggeriments, queixes o propostes de millora per a l'assignatura. A l'altra bústia, la de la investigadora, es va explicar que hi podien escriure tot allò relacionat amb l'assignatura de música que no s'atrevien a dir directament al professorat, però que volien que se sabés.

Observació Participant

L'observació inicial a les diferents classes ha permès, d'una banda, constatar de primera mà la hipòtesi inicial d'aquesta investigació i també considerar que, tot i que hi ha un punt de vista de desencant generalitzat, també hi ha excepcions que s'han de tenir en compte.

Tot i que la presència de la investigadora d'aquest treball a les aules estava justificada i l'alumnat sabia que a part d'estar fent les pràctiques de màster també feia un treball d'investigació, a les aules de primer d'ESO l'observació ha sigut més accessible. L'alumnat s'ha mostrat còmode i fins i tot han col·laborat voluntàriament fent comentaris sobre allò que s'estava investigant. En general han mostrat interès i d'alguna manera han volgut ser participants a l'hora de donar el seu punt de vista amb l'objectiu de canviar, segons algunes de les fonts, determinats aspectes de l'assignatura que no agraden. Alguns informants, fins i tot, han fet

preguntes respecte la matèria i sobre la necessitat de fer-la, ja que a l'aula són temes que mai s'han compartit amb el professorat.

A tercer de l'ESO la dinàmica d'observació ha sigut diferent, l'alumnat s'ha mostrat distant davant la figura de la investigadora. A més a més, en aquest curs, a diferència de primer, la música es treballa per projectes. En aquest cas, els continguts musicals tenen més o menys pes en funció de la temàtica que engloba cada projecte. En alguns casos, ha sigut complicat fer una observació precisa perquè els continguts musicals no sempre han estat presents al llarg de les diferents sessions.

A través de l'observació participant s'ha pogut recollir informació verbal que ha oferit de manera espontània l'alumnat. Sovint aquesta informació és de gran importància perquè no és filtrada ni pensada anteriorment i, per tant, diu molt de la percepció real i individual de l'alumnat. D'altra banda, també és important observar com es manifesta aquesta informació: si de manera intencionada perquè l'escolti la investigadora o si es recull d'una conversa privada entre dos o més alumnes mentre es desenvolupa la classe.

La comunicació no verbal que es produeix davant d'una acció o indicació per part del professorat a l'aula també esdevé un element a tenir en compte. De nou, aquesta comunicació no verbal pot arribar a donar molta informació de com l'alumnat interpreta i gestiona les interaccions que s'estan produint a l'aula.

4. Anàlisi i Interpretació de Dades

4.1. Qüestionaris

Els resultats extrets dels qüestionaris han permès tenir una visió global dels diferents aspectes prèviament plantejats. En primer lloc, cal assenyalar la participació que hi ha hagut en els dos nivells de l'ESO, la qual ha sigut diferent d'un curs a l'altre. És significatiu analitzar aquesta diferenciació, ja que no només s'ha produït d'un curs a l'altre sinó que també ha variat en funció de les diferents classes. Així doncs, serà interessant examinar el perquè ha sigut així.

La participació del qüestionari a primer d'ESO ha sigut del 100% (hi ha 104 alumnes) en comparació de la participació que hi ha hagut a tercer que ha sigut del 79,8% (hi ha 109 alumnes). Molt probablement aquesta participació ha estat generada pel compromís *in situ* que va suposar respondre el qüestionari en el mateix moment que es va presentar a les quatre classes de primer d'ESO. Per contra, a tercer, els qüestionaris van ser presentats individualment per cada professor del projecte Expressa³ a les cinc classes diferents. Per tant, aquesta variació temporal condiciona directament a la participació i possiblement també als resultats.

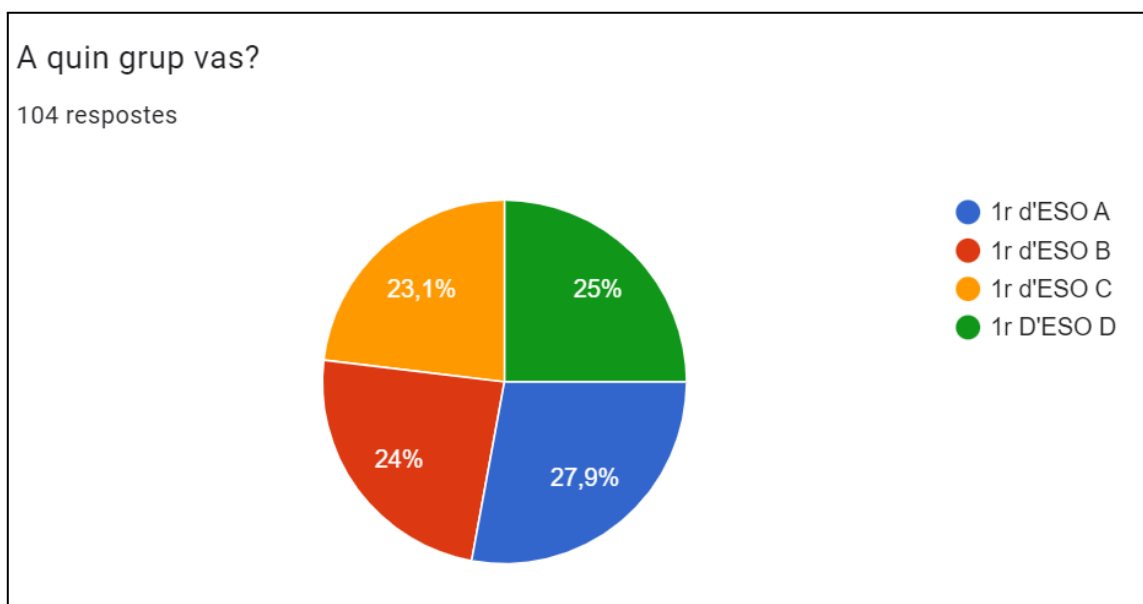


Figura 5. Resultats del Qüestionari de Primer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.1).

³ Expressa és un projecte globalitzat de tercer d'ESO que inclou totes les matèries, tret la d'Educació Física.

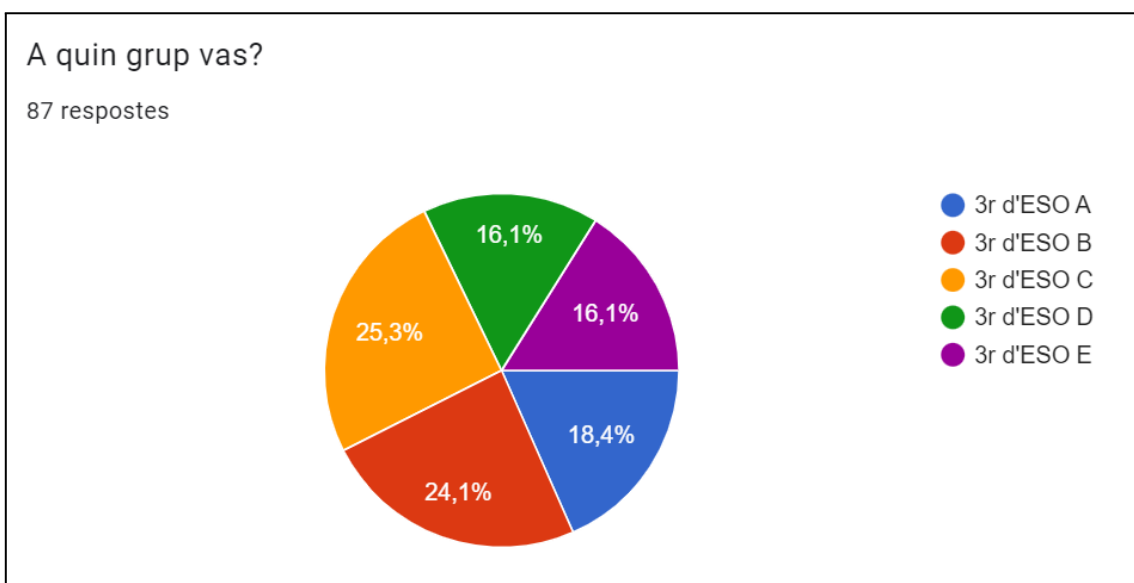


Figura 6. Resultats del Qüestionari de Tercer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.2).

Com es pot observar en els gràfics, la participació no només ha variat d'un curs a l'altre sinó que també ha variat a cada classe independentment del nivell, especialment a les cinc de tercer d'ESO. D'una banda, es pot veure que la participació a primer d'ESO, on hi ha la mateixa professora, està força equilibrada a les diferents classes. En canvi, a tercer d'ESO els resultats són força diferents, ja que la participació ha variat considerablement coincidint que a cada classe hi ha professorat diferent. Com es veurà més endavant, ha passat gairebé el mateix amb les bústies.

Relacionat amb la participació, s'han de recalcar dos aspectes importants a tenir en compte. Un d'ells és que a la classe de tercer d'ESO E ha sigut una de les classes on la participació ha estat més baixa. El mateix ha passat a la classe de tercer d'ESO D. En aquestes dues classes, com indiquen els gràfics, no només la participació s'ha vist afectada sinó que els comentaris, que més endavant es veurà a les bústies, han sigut els que han tret aspectes més desfavorables. Per tant, es pot començar a deduir que probablement el professorat hi té quelcom rellevant a veure.

Gènere

D'altra banda, també han sigut destacables els resultats que han sortit respecte al gènere. Tant en el qüestionari de primer com en el de tercer respecte a la pregunta sobre la identificació del gènere, es donaven tres possibles respostes: femení, masculí i altres amb opció oberta

perquè l'alumnat pogués definir el seu gènere en particular. Mentre que a primer d'ESO els que han escollit l'opció "altres" no han posat cap especificació, a tercer d'ESO han indicat tres gèneres més. Es dedueix, per tant, que entre aquests dos cursos es produeix un desenvolupament important pel que fa a la identitat dels adolescents i una concreció de la tendència i la identificació sexual (Arnett, 2008).

Música en el Dia a Dia

Amb relació a la importància de la música a la vida dels alumnes, els resultats han estat molt semblants d'un curs a l'altre tal com es pot veure en els següents gràfics. Si s'observa més detalladament, s'aprecia que a tercer d'ESO la música és encara més important en la vida de l'alumnat. Com ja s'ha indicat en el marc teòric, durant l'adolescència en el procés de construcció d'identitat dels joves la música esdevé un pilar de gran importància en la seva quotidianitat (Hargreaves, Macdonald, et al., 2002).

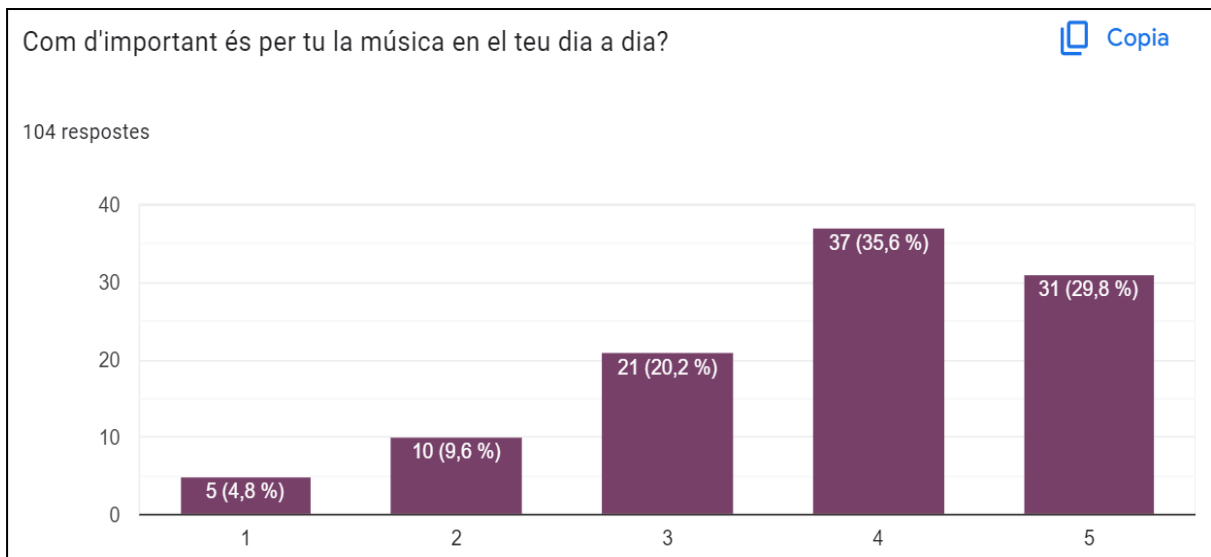


Figura 7. Resultats del Qüestionari de Primer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.1).

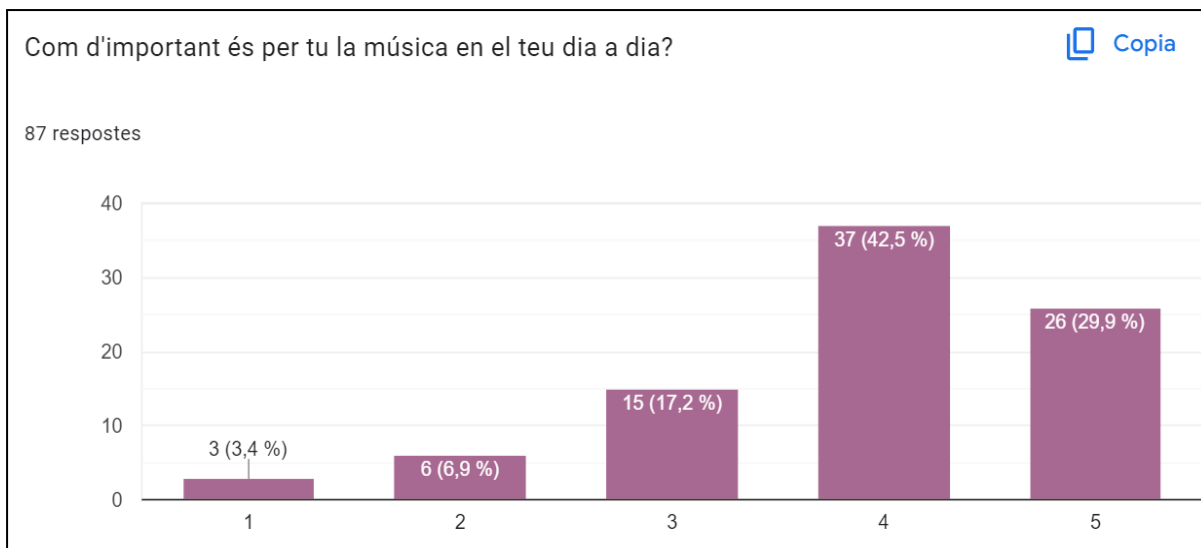


Figura 8. Resultats del Qüestionari de Tercer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.2).

Vist des d'una altra perspectiva es pot apreciar que el percentatge d'alumnes pel qual la música no té gaire importància varia d'un curs a l'altre. A primer d'ESO, per exemple, hi ha un percentatge més alt d'alumnat el qual la música no té tanta importància en comparació a tercer. Per tant, s'interpreta que hi ha una marcada diferència d'implicació musical a mesura que l'individu es desenvolupa relacionat amb el concepte d'identitat.

Gèneres Musicals

Respecte als gustos majoritaris d'estils musicals que més agraden són, en primer lloc, el reggaeton, seguit del pop, el trap i el rap. Els gèneres que continuen la llista són més aviat minoritaris: música electrònica, rock, jazz, flamenc, metal, música clàssica, etc.

Etales de Primària a Secundària

Tal com s'ha exposat en el marc teòric d'aquest treball, es genera un canvi important quan es produeix la transició d'una etapa educativa a l'altra Gimeno (1996). Això passa no només en l'àmbit maduratiu i cognitiu de l'alumnat, sinó també en la manera d'enfocar la matèria de música a secundària. Tot plegat comporta una percepció particular de com l'alumnat percep l'assignatura a través del contrast d'etapes i, sobretot, de la diferenciació pedagògica i metodològica que es produeix. La comparació entre una etapa i l'altra pot donar pistes i indicis del que succeeix.

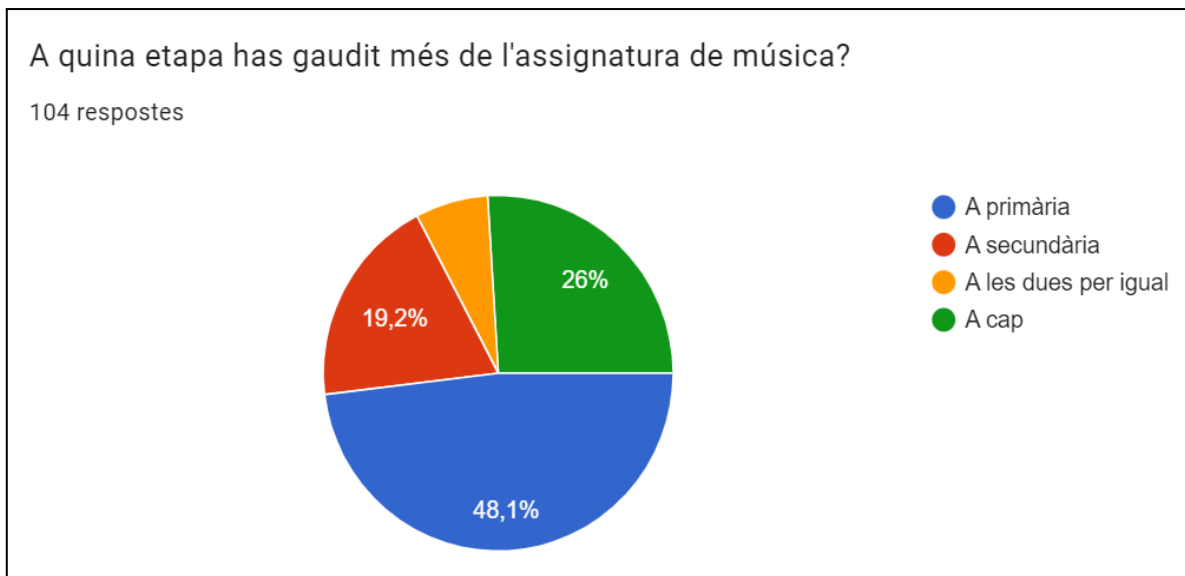


Figura 9. Resultats del Qüestionari de Primer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.1).

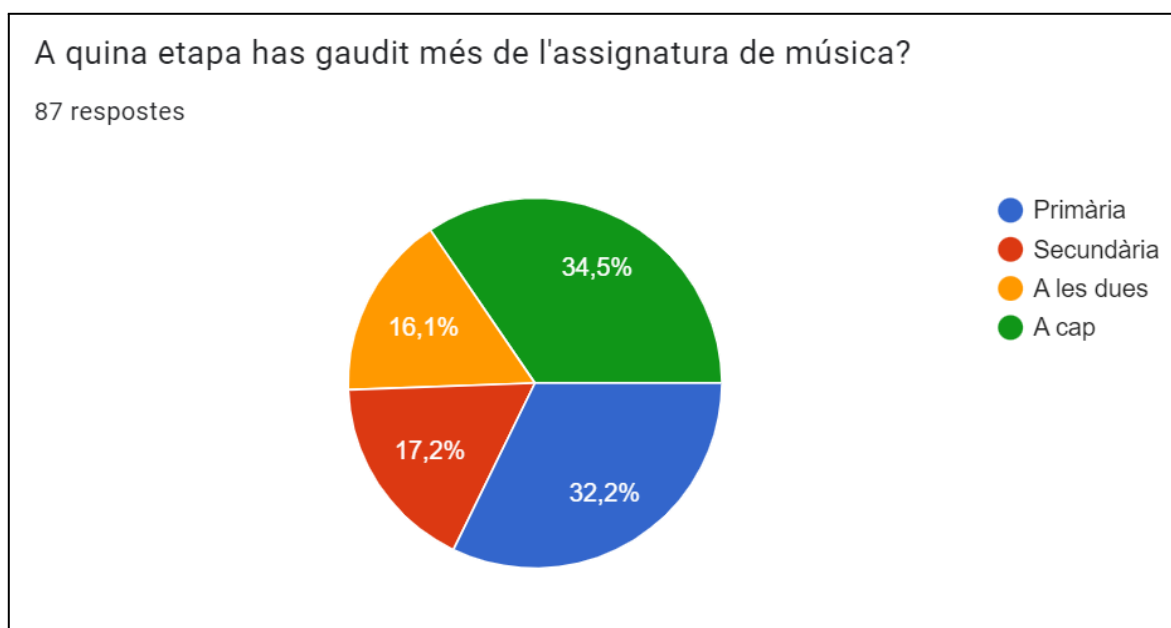


Figura 10. Resultats del Qüestionari de Tercer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.2).

Aquests gràfics indiquen que un gran percentatge dels enquestats ha gaudit més de l'assignatura de música a primària que a secundària, especialment l'alumnat de primer d'ESO. També és important parar atenció al percentatge d'alumnes que ha escollit que no ha gaudit a cap de les dues etapes. En aquest cas, el percentatge que ha escollit aquesta opció es dispara principalment a tercer d'ESO, passant del 26% de primer al 34,5% de tercer. Això significa que a tercer d'ESO l'opció més votada ha estat que no s'ha gaudit de la música a

cap de les dues etapes, fet que es vincula amb el desencant i falta de motivació que hi ha al voltant de la matèria en general.

La recollida de dades sobre els motius pels quals s'ha gaudit més de l'assignatura de música a primària són principalment pel fet de tocar instruments, fer jocs, cantar i perquè, en general, les activitats són més dinàmiques i els continguts més fàcils (v. annex 7.1, resposta 9). Tot i que hi ha molta semblança entre els resultats de primer i tercer d'ESO, a primer es dona molta importància al fet de tocar instruments, per tant, és un dels aspectes que més es troba a faltar quan es passa a l'etapa de secundària.

A banda d'això, hi ha altres aspectes més enllà de les activitats a l'aula que fan que la matèria de música pugui ser poc atractiva. Un d'aquests aspectes és la manera en com el professorat imparteix les classes. Les competències en l'àmbit professional i, sobretot, les competències personals del docent, tal com s'esmenta en el marc teòric amb Vernia (2016), representen un dels elements bàsics pel bon funcionament de les sessions. Així ha quedat palès també en els qüestionaris, ja que bona part de l'alumnat ha atribuït el seu baix nivell de gaudi i aprofitament de la matèria al professorat que imparteix les classes.

Anàlisi a Primer d'ESO

El qüestionari de primer d'ESO també pregunta a l'alumnat sobre la situació de la matèria de música en comparació amb la resta d'assignatures. La majoria dels enquestats ha respost que no els agrada fer música a l'institut (51,4%) en contra dels que si els agrada (48,6%). D'acord amb els comentaris recollits en les preguntes obertes, molts d'aquests indiquen que la música en sí els agrada, però no el fet d'estudiar-la. Convé destacar que aquesta diferenciació entre la música dins i fora l'escola ja s'ha contemplat anteriorment en altres estudis (Hargreaves & Welch, et al., 2003).

Seguint en la mateixa línia, davant la pregunta sobre com és d'important l'assignatura de música en comparació a les altres que també es cursen a primer curs, els resultats evidencien una apreciable manca de consideració cap a la matèria que es pot observar en el següent gràfic, el qual indica numèricament la poca importància (1) i la molta importància (5) de la música a les aules de secundària:

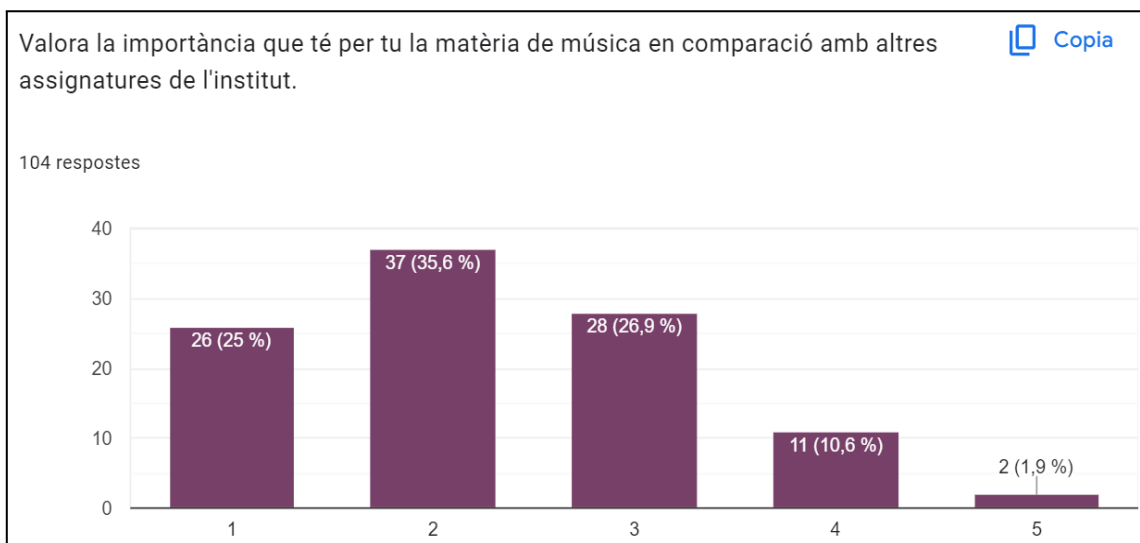


Figura 9. Resultats del Qüestionari de Primer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.1).

Per a la majoria dels alumnes de primer d'ESO, la matèria de música és poc important amb relació a les altres assignatures. En segon lloc, el 26,9% dels enquestats pensen que l'assignatura té una importància mitjana. Però el més preocupant és que un 26% dels vots indica que la matèria de música és poc valuosa. Només dos alumnes de primer d'ESO consideren que la matèria dins el currículum de secundària és crucial. Aquests resultats continuen indicant, tal com s'ha exposat en el marc teòric, que l'evolució de la música pel que fa a matèria reglada dins el currículum no ha millorat gaire amb el transcurs del temps (Lorenzo, 2003).

La següent pregunta del qüestionari els hi demana que indiquin la seva assignatura preferida i el perquè. Com es pot veure al recompte de votacions (v. annex 7.1, resposta 7), l'assignatura amb més votacions i amb més bona reputació és la d'Educació Física. El que és rellevant aquí són els motius que dona l'alumnat sobre perquè és la seva assignatura preferida. Si s'observen detingudament els comentaris, es pot extreure que es tracta d'una assignatura diferent de la resta per diferents motius.

Un d'aquests motius és perquè es desenvolupa en un espai diferent del de la classe habitual, sigui al gimnàs o al pati. Un altre aspecte important a tenir en compte és que la matèria d'educació física implica moure's, cosa que no passa a les altres assignatures i això agrada: "Correm i ens movem" (annex 7.1, resposta 7, comentari 9). També destaquen certs comentaris com ara el fet de desconnectar: "Puc desconnectar de l'escola" (annex 7.1,

resposta 7, comentari 13), “desconectes el cervell” (annex 7.1, resposta 7, comentari 18). D’altres motius favorables que també han sortit respecte a l’assignatura d’educació física són: “Perquè se’m dona bé” (annex 7.1, resposta 7, comentari 11), motiu que trobarem de manera recurrent, “perquè em motiva” (annex 7.1, resposta 7, comentari 20) o “perquè ens eduquen físicament” (annex 7.1, resposta 7, comentari 16). Per tant, són vàries les raons per les quals aquesta matèria resulta atractiva per a l’alumnat. Però el que més destaca per sobre de tot és que els permet fer quelcom diferent, com ara desconnectar dins el mateix context acadèmic.

Respecte al rànquing d’assignatures preferides, la música no queda molt ben situada. Li passen per davant matemàtiques, llengües, educació visual i plàstica i les optatives. Estadísticament, es pot afirmar que l’assignatura de música es trobaria de les últimes matèries que l’alumnat escolliria. Els motius d’això són diversos i a la vegada complexes, però observant les explicacions que ens han proporcionat els informants, moltes vegades ens indiquen que la matèria de música no és productiva, ni útil pel futur: “Les meves assignatures preferides són Educació Física, Medi i Anglès perquè són assignatures que et poden ajudar en el teu futur, però en canvi música dubto que serveixi per algo, apart d’escoltar música” (annex 7.1, resposta 7, comentari 64).

Els resultats derivats del qüestionari respecte a la motivació que sent l’alumnat davant la matèria de música és mig baix, ja que se situen del mig motivats (32,7%) cap a gens motivats (26%). Només un percentatge reduït d’alumnes (4,8%) afirma sentir-se molt motivat amb l’assignatura. Així doncs, amb aquests resultats s’identifica una espècie de desencant generalitzat i d’apatia compartida. En comparació només hi ha un percentatge realment baix d’alumnat que mostra interès i motivació cap a la matèria i aquest normalment coincideix amb aquell alumnat que fa música extraescolar.

Les següents preguntes del qüestionari fan esment a la valoració dels continguts i recursos que el professorat aplica a l’aula (v. annex 7.1, gràfic 11). Així doncs, l’aspecte més valorat és l’ús de les eines i els recursos tecnològics, amb un percentatge del 24,6%. Un altre dels aspectes que es valora més positivament de com es duu a terme l’assignatura a primer de l’ESO és el professorat, amb un 21,9% de votacions. Per tant, es pot afirmar que la docent que imparteix la matèria en aquest curs està força ben considerada entre els alumnes. En tercer lloc, l’element més votat ha sigut la varietat en les activitats. Seguidament de l’horari

de l'assignatura amb un 17,5%. i del 9,6% pel que fa a les temàtiques. Finalment, l'aspecte que ha tingut menys valoració ha sigut l'espai i equipament amb un 7,9%.

En conseqüència s'entén que un dels aspectes que poden contribuir a millorar l'assignatura seria el fet de tenir una aula de música. Cal indicar que casualment durant aquest curs s'està condicionant una de les aules inoperatives del centre que serà destinada a la futura aula de música de l'institut. I és que durant els vint-i-cinc anys de funcionament de centre, fins ara l'alumnat ha hagut de fer l'assignatura de música en el mateix espai en què es desenvolupen la resta d'assignatures. Això implica que no s'ha disposat de l'espai necessari per poder fer activitats dinàmiques i de moviment, com ara seria la dansa o tocar instruments, és a dir, activitats que impliquen una major demanda d'espai i un millor condicionament acústic. Al mateix temps, cal assenyalar que el centre tampoc ha invertit en la compra de material musical, ja que fins aquest curs tampoc disposaven de cap mena d'instrument musical.

En el qüestionari també es demana quines activitats es troben més interessants de les que proposa el professorat a l'aula (v. annex 7.1, gràfic 13). En el gràfic es pot apreciar que es valora molt positivament el treball per projectes amb un 50,9% dels vots. En segon lloc, s'avalua favorablement els recurs TIC amb un 26,9%. En tercer lloc, amb un 13,9% valoren positivament el fet d'escoltar música i per últim, amb el 8,3% de votacions, es consideren aspectes més teòrics com ara la importància del llenguatge musical. Amb aquests resultats, es pot apreciar que la matèria de música no té gaire bona recepció si es centra en únicament en qüestions teòriques.

D'altra banda, sembla que el plantejament general de l'assignatura (v. annex 7.1, gràfic 14) està ben valorat per part de l'alumnat, el qual se situa en una posició intermèdia. Per tant, es pot considerar que l'enfocament pel que fa la matèria de música a primer d'ESO, tot i les seves mancances respecte a equipament i recursos materials, surt força ben parada.

Ja que la figura del professorat és essencial a l'aula, s'han plantejat dues preguntes al respecte per tal d'avaluar les seves competències personals i professionals. Les preguntes que se'ls demana són: "Què és el que més t'agrada de com fa l'assignatura de música la teva professora?" i "Que és el que menys t'agrada de com fa l'assignatura de música la teva professora?". Els resultats (v. annex 7.1, resposta 15 i 16) respecte als aspectes positius hi destaca: la bona predisposició per ajudar a l'alumnat, la gestió d'aula, la claredat en les

explicacions i la varietat en les activitats. Dels aspectes que han sortit més malparats cal assenyalar elements que tenen a veure amb el caràcter personal de la docent.

La següent pregunta del qüestionari es centra a adjectivar l'assignatura de música: "Si haguessis de definir amb un adjectiu la matèria de música diries que és:". D'entre la llista d'adjectius que l'alumnat pot escollir ha sortit per majoria "avorrida" (28%). En segon lloc, l'adjectiu més votat ha estat "interessant" (20,6%). En tercer lloc, "improductiva" (15%) seguidament d'"útil" (13,1%) i "divertida" (10,3%). La resta de percentatges són adjectivacions poc favorables (v. annex 7.1, resposta 17).

L'estimació temporal d'hores de l'assignatura a primer d'ESO sembla que està equilibrada donat que l'alumnat no faria gaires canvis al respecte. Un 53,3% dels enquestats els sembla bé fer dues hores a la setmana de música. El 28,6% faria menys hores si poguessin escollir i només el 18,1% faria més de dues hores a la setmana. Així doncs, es troba certa concordança amb la pregunta anterior del qüestionari. I és que si majoritàriament l'alumnat troba la matèria avorrida, és lògic que no vulguin fer més hores de les que ja fan en l'actualitat. Els resultats de les votacions també coincideixen amb aquells que troben la matèria "interessant" o "divertida", que serien els que farien més hores a la setmana.

La següent pregunta del qüestionari demana "Que trobes a faltar de la matèria?". La major part de l'alumnat (un 47,5%) ha respost tocar instruments, el 25,4% troba a faltar jocs i el 13,1% escoltar més música a l'aula. La resta de respostes continuen amb aquesta dinàmica més pràctica de la música (ballar i cantar), tot i que en alguns casos també s'ha indicat que es troba a faltar una part més teòrica de l'assignatura i també la possibilitat de treballar amb llibre.

Pel que fa a canvi i millores, l'alumnat proposa majoritàriament tocar instruments. Hi ha una expectativa compartida amb el fet que si això es portés a terme, la matèria de música milloraria considerablement. També s'ha destacat el fet d'escoltar música, però que fos més propera a ells, ja que la majoria fa una crítica desfavorable a la música clàssica i tota aquella música que els hi queda llunyana i, per tant, fora de la seva generació. En aquesta mateixa línia destaquen identificar estils musicals a través d'audicions o determinades propostes com ara escoltar peces escollides per l'alumnat abans de finalitzar cada sessió.

La proposta de fer més jocs ha sortit reiteradament, així com el fet de fer activitats més dinàmiques i en general fer temàtiques més divertides i properes als interessos de l'alumnat. Altres aspectes com ara l'ús de la tecnologia també són importants a destacar perquè l'alumnat demana treballar més amb l'ordinador i poder fer creacions amb Bandlab o altres eines i recursos informàtics.

Respecte als canvis que proposarien han dit de fer menys hores a la setmana de música, tot i que en alguns casos puntuals ha sigut justament al contrari. També que la matèria fos optativa per aquells que no han aconseguit gaudir-la en cap de les seves etapes d'escolarització obligatòria. Així ho explica un alumne: "A algunes persones els hi agrada, però com tot, no es pot aconseguir que agradi a tothom, doncs ja està bé, però m'agradaria escoltar més música" (v. annex 7.1, resposta 20, comentari 101). La majoria tampoc faria cap contingut relacionat amb llenguatge musical i, si poguessin escollir, farien menys exàmens.

Anàlisi a Tercer d'ESO

Com s'ha exposat al principi d'aquest apartat, a tercer d'ESO la matèria de música es treballa per projectes. En aquest cas ha sigut més complex fer una anàlisi més acurat dels continguts explícits que es treballen, ja que en funció del projecte la música té més o menys pes i la percepció d'aquesta no sempre és evident entre l'alumnat.

De les onze preguntes que conté el qüestionari de tercer, les sis primeres són comunes amb el curs de primer d'ESO i s'han exposat comparativament al principi d'aquesta anàlisi. Les altres cinc qüestions que continuen fan referència al paper de la música en els diferents projectes d'Expressa. A la setena pregunta del qüestionari se'ls demana si pensen que la música té un paper rellevant o no en els diferents projectes d'Expressa i el resultat, com es pot observar en el següent gràfic és força relatiu:

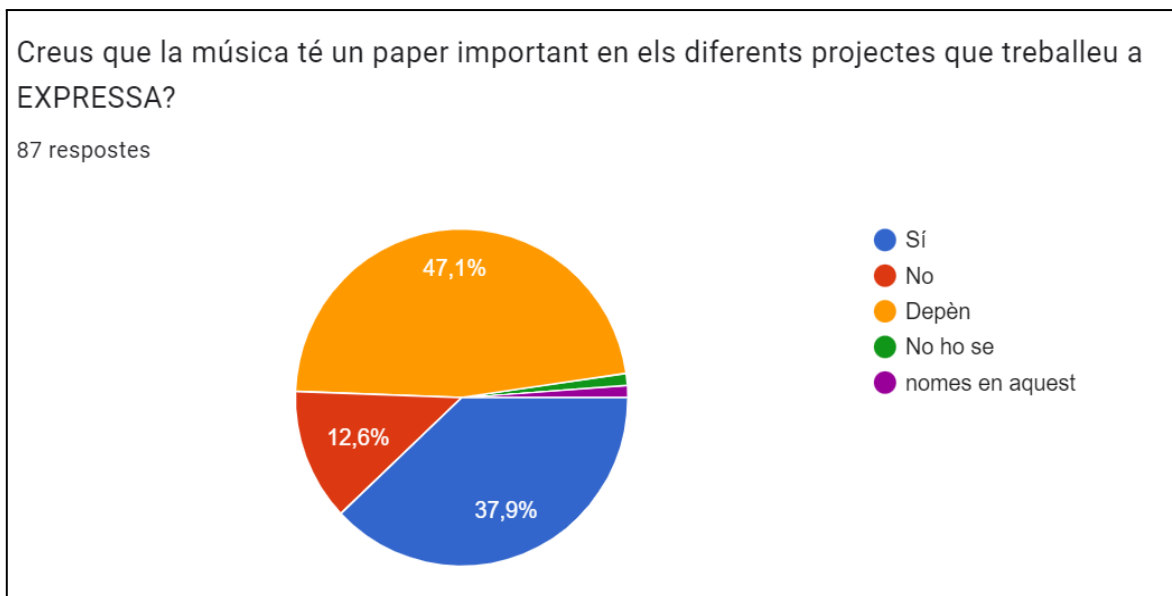


Figura 10. Resultats del Qüestionari de Tercer d'ESO. Font: Google Forms (vegeu annex 7.2).

La major part de l'alumnat està d'acord en el fet que en funció del tipus de projecte, la música té o no té un rol important. Seguidament, un 37,9% dels enquestats creu que la música sí que ocupa un espai destacat en els diferents projectes d'Expressa i només un 12,6% afirma que la música no té gran consideració. El percentatge d'alumnes que no té clar el paper de la música en els diferents projectes és, en aquest cas, molt baix.

L'enfocament que se li dona a la música a Expressa té una bona recepció (v. annex 7.2, gràfic 8), ja que un 62,1% ho valora positivament en oposició del 37,9% que ho valora desfavorablement. Tot i aquests bons resultats mesurats quantitativament, quan es demana a l'alumnat l'opinió justificada al respecte, sembla que les explicacions no acaben de ser tan positives com es veurà més endavant.

Pel que fa a la valoració del professorat en relació amb els continguts de música, el resultat és força positiu tenint en compte que de les cinc línies de tercer d'ESO només hi ha un especialista en la matèria. El 44,8% dels enquestats considera que l'aportació en les explicacions de la matèria de música per part del professorat no especialista és correcte. Per tant, es dedueix que la comunicació i la gestió interna entre els docents que participen en el projecte Expressa és realment productiva i eficient.

A la penúltima pregunta del qüestionari de tercer d'ESO, se'ls demana si prefereixen treballar la música per projectes o com a assignatura independent. Un 59,8% dels enquestats prefereix

treballar-la de manera transversal en contraposició del 40,2% que prefereix tenir-la com a assignatura independent.

Els comentaris recollits en el qüestionari de tercer indiquen, per una banda, una demanda generalitzada a l'hora de conèixer més estils musicals del que fan actualment. Relacionat amb els estils, també hi ha un percentatge força gran d'alumnat que demana tenir més autonomia a l'hora de decidir els gèneres que es treballen a l'aula. Així doncs, els alumnes senten la necessitat de treballar aquelles músiques que els hi són més properes. Per tant, si l'alumnat tingués veu a l'hora de fer propostes pel que fa als continguts, el factor de significat (Alonso & Montero, 2002) generaria motivació a les aules. En aquest sentit, és interessant arribar a un acord entre el docent i alumnat a l'hora de planificar i prefixar part dels continguts de la matèria per tal que la balança entre aquests dos agents estigui equilibrada.

En diferents punts del qüestionari s'indica que és necessari que el professorat conegui bé la matèria que està impartint, que siguin realment experts en el tema i, consegüentment, que les explicacions tant dels temes com de les tasques siguin tant clares com sigui possible. Com més endavant es veurà amb les dades recollides de les bústies, aquest és un tema cabdal a considerar com a docents, el qual ha sortit de manera recurrent.

D'altra banda, l'alumnat a tercer de l'ESO encara demana fer jocs, de la mateixa manera que a primer, però el nombre d'alumnes que ho demana és, en aquest cas, més baix. El que si demanen de forma més generalitzada és que la matèria sigui més dinàmica i no tant teòrica com passa en alguns casos, fins i tot quan es treballa en projectes com és el cas d'Expressa. Majoritàriament, es reivindica que la matèria de música sigui més pràctica i vivencial que no pas teòrica.

En el moment en què es van recollir les dades del qüestionari, l'alumnat acabava el projecte RAPensem⁴. Un projecte en el qual, per petits grups de tres o quatre alumnes, havien de compondre un rap. El procés a l'hora de fer la seva creació grupal consistia a buscar una base musical sense copyright, crear les lletres a través d'una temàtica reivindicativa, fer una gravació professional i finalment, i de manera optativa, representar-ho escènicament a un

⁴ És un projecte d'Expressa en què es treballa la creació d'un rap per petits grups i el seu producte final és un concert per a tot l'alumnat de tercer d'ESO.

concert que es va realitzar al gimnàs de l'institut per a tot l'alumnat de tercer d'ESO com a producte final.

Per tant, és probable que les dades recollides en el qüestionari estiguin influenciades pel producte final que acabaven de fer, el concert de rap. El plantejament del RAPensem és atractiu, però l'alumnat critica constructivament que només es treballa un sol gènere musical i que no tothom és partidari de pujar a l'escenari: “Crec que els canvis que arribaria a fer són que expressar un missatge no tingui l'obligació de ser rap, donar l'oportunitat de fer un altre estil per permetre que arribi a tots els alumnes, més enllà dels que només els hi agrada rap..” (annex 7.2, resposta 11, comentari 22).

Relacionat amb el projecte de RAPensem, alguns alumnes demanen que en lloc de buscar bases musicals precreades, siguin ells mateixos qui les componguin: “Crear nosaltres la base” (annex 7.2, resposta 11, comentari 40). Per tant, d'alguna manera els alumnes reclamen la necessitat de tenir coneixements i recursos musicals per tal de poder fer les seves pròpies creacions: “Composar nosaltres la música, se'm va fer aburrida l'assignatura d'Expressa... (massa)” (annex 7.2, resposta 11, comentari 17).

Com a propostes de millora també s'ha recollit la crítica respecte a l'excessiu volum de tasques que comporta el treball per projectes. Si, d'una banda, aquest sistema és profitós, ja que permet treballar transversalment i de manera vivencial, de l'altra, comporta una magnificència notable en les tasques setmanals que han de desenvolupar dins i fora de l'aula. Per aquest fet, l'alumnat reclama disposar de més temps per poder-les fer o una possible reducció d'aquestes: “Que es deixessin més temps per fer les tasques” (annex 7.2, resposta 11, comentari 23), “Menys tasques sobre analitzar un rap, o contar les síl·labes que té un vers, etc” (annex 7.2, resposta 11, comentari 55).

També hi ha una bona part d'alumnes que esmenten que no canviarien res del treball per projectes: “Jo crec que està tot molt bé, no hi ha res a canviar” (annex 7.2, resposta 11, comentari 13), “M'agrada tot, no veig cap motiu per fer cap canvi” (annex 7.2, resposta 11, comentari 31). Es tracta d'un perfil d'alumnat que ja els hi està bé com està plantejada l'assignatura o que directament no sabrien dir quines opcions de millora poden aportar. Alguns d'ells afirmen que els és indiferent “Mes igual” (annex 7.2, resposta 11, comentari

12). En aquest cas trobaríem un perfil d'indiferència i resignació vers la matèria i l'etapa en la qual es troben.

4.2. Bústies

Com s'ha explicat en el capítol de metodologia, durant quinze dies es van deixar dues bústies per classe i nivell: una pel professorat de la matèria de música (primer d'ESO) i del projecte Expressa (tercer d'ESO) i l'altra per a la investigadora. En aquestes bústies l'alumnat podia deixar els seus comentaris respecte a la matèria de música i, en general, sobre tot allò que volien dir al o a la docent per tal de millorar els continguts o la manera de fer les classes. A diferència de les bústies que anaven adreçades al professorat, a les de la investigadora podien deixar els comentaris sobre tot allò que volien dir respecte a la matèria i el professorat, però no s'atrevien a compartir directament amb els responsables.

En l'annex de les bústies (annex 7.2) s'han recollit i organitzat els comentaris de la següent manera:

- Bústies per al professorat: Curs + SB (sobre blanc) + núm. del comentari + "comentari".
- Bústies per a la investigadora: Curs + SV (sobre vermell) + núm. del comentari + "comentari".

La utilització dels sobres blancs i vermells ha sigut per diferenciar i classificar els comentaris recollits de les bústies abans de ser transcrits per aquest treball. Posteriorment, s'han mantingut les inicials dels sobres per ordenar els comentaris als annexos.

Bústies a Primer d'ESO

Els comentaris obtinguts a través de les bústies revelen determinats aspectes reiteratius al voltant de la matèria de música que ja han sortit en els qüestionaris. Tot i això, ha sigut de gran importància recollir la veu de l'alumnat de manera oberta, perquè a part de conèixer el seu punt de vista respecte a l'assignatura de música, han tingut molt en compte com és d'important el paper del professorat a l'hora de desenvolupar les sessions. A més a més, en

aquests comentaris es pot reconèixer com és el vincle entre l'alumnat i el professorat en qüestió.

Una de les propostes per excel·lència que ha sortit més vegades és l'utilització dels instruments a la classe de música, ja que la gran majoria de l'alumnat ho troba a faltar:

“Hola, jo el que milloraria de l'assignatura és que poguem tocar instruments. També, m'agradaria no fer tanta teoria perquè és bastant avorrida. I poder escoltar música mentre treballem, ja que és l'hora de música :). També m'agradaria que et fixesis més en qui felicites, perquè mai em felicites :(Per últim t'agrairia que fosis menys seca, però en general, ets bona profe.” (1r A-SB.25).

A part de tocar instruments a les classes de primer d'ESO, la professora al principi de les sessions felicita l'alumnat que es porta bé, és a dir, aquells que estan asseguts a la seva cadira, amb els ordinadors tancats i en silenci. És un recurs que, segons va comentar, li funciona molt bé abans d'iniciar les classes i que l'alumnat ha acollit amb molt bona acceptació, ja que ofereix un cert reconeixement individual.

De la mateixa manera que ha sortit en els qüestionaris, a les bústies apareixen comentaris confirmant que l'alumnat troba la matèria de música avorrida “Les classes de música són sincerament avorrides intento estar atent tot el posible, pero avegades sem fa imposible” (1r D - SB.26), “La Música em sembla divertida però a vejades aburrida i opino que no hauriem de fer proves.” (1r B - SB.4) o “L'assignatura de música és una mica bastant avorrida i per això es tindria que intentar tocar més instruments i fer més bandlab” (1r D - SB.18).

Pel que fa a la productivitat de l'assignatura també han sortit comentaris al respecte que ofereixen una perspectiva desoladora: “Crec que l'assignatura de música no és gaire productiva com les altres. Pot ser tindriem que fer menys hores de musica o fer que l'assignatura sigui opcional com religio” (1r D - SV.29), “No serveix per res” (1r B- SV.7), “L'assignatura per a mi es un rollo = (una merda)” (1r B - SB.12), “Música tindria que ser optativa” (1r C - SB.2), “No m'agraden les classes de música perquè per mi no em servirà de gaire però igualment m'agradaria fer activitats més divertides.” (1r D - SV.14).

Afortunadament, també hi ha comentaris esperançadors d'alumnat que sí que gaudeix amb l'assignatura: "Que la Mariona ha fet que la música m'interesi cosa que abans no passava. Oriol M."(1r A - SB.31), "Per mi l'assignatura és molt xula i guai" (1r B - SB.7), "M'agrada molt la assignatura de música perquè la Mariona sempre s'esforça en totes les classes perquè ens divertim, i la majoria de la classe no se li agraeix" (1r D - SB.11), "M'agrada molt la assignatura de música, perquè em fa desconectar una mica i es una hora bastant divertida" (1r D - SB.21).

Com s'observa en el paràgraf anterior, bona part de l'alumnat que està entusiasmat amb la matèria també ho està amb la professora. Una vegada més, les competències personals de les que parlava Vernia (2016) tenen un paper important en la percepció de l'alumnat respecte al seu professorat. Així queda reflectit en els següents comentaris: "M'agrada que s'expliqui tant clarament i si tens dubtes t'ajuda molt. Oriol P"(1r A - SB.18), "M'agrada molt l'assignatura, la Mariona ensenya molt bé." (1r B - SB.2), "Mariona, ho fas moooooolt bé! Lo únic que trobo que a vegades ens tractes com nens més petits. Crec que es una tonteria lo de felicitar!" (1r A - SB.22).

L'alumnat també demana escoltar més música a l'aula i fer més jocs: "Que hauriem de jugar a jocs i escoltar musica" (1r A - SB.5), "M'hagrada musica i la Mariona fa ve les classes. Pero m'hagradaria escoltar algo de musica" (1r A - SB.24), "M'agradaria fer més jocs, escoltar cançons." (1r D - SB.27), "Jocs mes divertits" (1r A - SV.14), "Escoltar musica moderna/Reggetton "No !Clasica!" (1r D - SV.1), "Crec que per millorar les classes podriem deixarnos escoltar una canço" (1r D - SV.18).

Altres comentaris que han sortit han sigut referents al caràcter de la professora "Que estigues mes de bon humor" (1r A - SB.10), "Que semfada molt" (1r A - SB.13), "No es pot parlar amb tu" (1r A - SB.32), "M'encanta la Mariona ♥. Biel" (1r B - SB.10), "Que la profesora sigui mes amable, perquè es molt borde." (1r D - SV.3), "A vegades la Mariona és una mica dura i s'enfada ràpid, però no la jutjo perquè ser profe no és fàcil." (1r A - SV.20).

Bústies a Tercer d'ESO

La participació de tercer d'ESO pel que fa a les bústies ha variat considerablement a les cinc classes, molt probablement pel fet que a cada aula hi ha un docent diferent. Cal insistir que en aquest curs no treballen la matèria de música de manera independent, sinó que ho fan a través

de projectes, per tant, en els seus comentaris no sempre s'il·lustra l'aspecte musical explícitament com passa a primer o si ho fan moltes vegades és de manera interdisciplinària.

Així doncs, alguns dels temes habituals que més han sortit han sigut sobre aspectes relacionats amb els projectes que han treballat fins ara (Olímpics i RAPensem), els quals fan crítica de l'excessiu volum de tasques que comporten:

“Jo penso que els projectes que han fet amb música estan bé. Si que és veritat que per exemple el projecte de RAPensem no em va agradar tant, ja que a part de que no m'agradava cantar doncs era com molt no el rapejar, però per exemple en el projecte de jocs olímpics, doncs sí que em va agradar, ja que així vaig aprendre diferents coses de la música, si que és veritat, que estaria xulu tocar més instruments.” (3A - SB.3).

En el projecte RAPensem es va comptar amb la visita de dues raperes setmanes abans del concert perquè aquestes acostessin el món del rap a l'alumnat de manera dinàmica i ajudessin tècnicament en les lletres i la interpretació. Aquesta visita externa va ser tot un èxit i l'alumnat va quedar realment agraït i satisfet tal com es pot llegir en els comentaris: “Que el taller de rap amb la rapera fos més llarg.” (3A - SB.4), “Crec que el taller de rap, la noia podria haber vingut un altre dia”. (3A - SB.5), “Potser hauria portat a la rapera un dia més i hauria fer les classes més interactives.” (3A - SB.6).

També hi ha alumnat que demana més presència de la música als diferents projectes que ofereix l'assignatura d'Expressa: “Voldria tocar un instrument, m'agrada més Rapensem era menys avorrit.” (3A - SB.11), “Molària fer una assignatura dedicada a la música, crec que per molt que en aquest projecte hem treballat música no ens poden avaluar el curs amb un sol projecte. Proposo fer més hores o més projectes de música, treballar més amb material de música.” (3A - SB.13). En alguns casos es nota l'alumnat que fa música extraescolar i troba a faltar la part teòrica de la matèria: “Per mi falta més teoria de música, perquè molts alumnes no saben ni que és una corxera.” (3A - SB.19).

La crítica que sorgeix a través dels comentaris a tercer d'ESO és més analítica i justificada que a primer i bona part de l'alumnat veu aspectes desfavorables pel que fa al treball per projectes:

“Jo opino que aquesta assignatura és un bon element per fer projectes divertits. Penso que no sabien quins projectes triar i per això la gent odia aquesta assignatura. Se li podria treure molt més suc però els temes que tractem criden l'atenció a un 5% del curs. Opino que pot ser molt millor. Els projectes no m'aporten res al meu futur acadèmic/ professional.” (3B - SB.1).

En aquest curs, la sensació d'improductivitat que ja començava a néixer a primer d'ESO creix considerablement. Sovint apareix una important manca de significat (Alonso & Montero, 2002) en les tasques i les activitats que realitzen: “Els projectes que fem a Expressa no m'aporten res al meu dia a dia. Podria aprofitar-se millor aquesta assignatura.” (3B - SB.7), “No m'agrada el que fem ja que no té molt sentit.” (3B - SB.12), “No m'agrada. No aprenem res i no és divertit.” (3B- SB.14), “No m'agrada el projecte d'Expressa, ja que no veig les assignatures que hauríem de fer i m'agradaria si us plau que no ho poséssim als cursos de primer i segon.” (3B - SB.15), “*No me aporta nada el proyecto de Expressa. ¿Para qué me sirve un rap para mi futuro?*” (3B - SB.18), “L'assignatura d'expressa és una assignatura no necessària ja que al final no té nota.” (3D - SV.12).

Bona part de l'alumnat troba innecessari la destinació d'hores del projecte Expressa tot i que aquest engloba matèries, en principi, ben considerades com són socials o llengües. La sensació de no ser una matèria útil pel seu futur és un dels comentaris que han sortit de manera més repetitiva:

“Crec que l'assignatura d'Expressa és, des del meu punt de vista, una assignatura inservible, perquè hi ha moltes activitats en les que la gran majoria de la classe ens avorrim i sentim que perdem el temps. 5 hores a la setmana en les que es podria fer una orientació als estudis ja que hi ha gent que a lo millor ho necessita més que fer activitats que no ens seviran de res.” (3D - SB.5).

“Jo de l'assignatura d'Expressa opino que està mal plantejada perquè hi ha moltes coses que fem que penso que a gairebé a cap de nosaltres ens serviran de res. Penso que algunes activitats son una pèrdua de temps. També hi ha moltes estones en les que no hi ha res a fer i és avorrit” (3E - SB.13).

Com s'ha esmentat en el marc teòric respecte la motivació (Sotello, 2011), el fet que l'alumnat tingui la competència de poder escollir allò que vol fer, esdevé un factor rellevant que fomenta la motivació. En els comentaris que s'han recollit a les bústies, l'opció de poder

escollir també ha sortit en determinades ocasions: “Trobo que seria millor poder triar el tipus de música que volem cantar.” (3B - SB.5), “No està bé ni malament. No hem treballat la part musical, ja que la base del rap no estava feta per nosaltres. Els temes escollits eren avorrits i crec que era quasi millor que ens deixessin escollir temes més agradables en comptes de temes de reivindicar algo.” (3B - SB.11).

D'altra banda, alguns comentaris respecte a la matèria i el treball per projectes són esperançadors i mostren aspectes metodològics positius: “M'ha agradat molt aquest projecte d'Expressa, ja que ha estat molt diferent als altres. També perquè hem treballat en grups i aquesta és una forma de treballar que m'agrada molt. M'agradaria seguir treballant així, amb projectes.” (3B - SB.13), “M'ha agradat el fet de que ajuntem el rap amb l'assignatura de socials i aprofitar de fer un rap en grup (3B- SB.1), “Jo trobo que ha estat un bon projecte perquè com que no fem assignatura com a tal de música doncs així la treballem perquè és important. Milloraria que els experts que ens vénen o ajuden que haguessin vingut més hores perquè així ens podrien ajudar més.” (3C - SB.3).

Pel que fa als comentaris de les bústies dipositats per a la investigadora, la majoria fan referència a aspectes relacionats amb el professorat, especialment sobre queixes. A la classe de tercer D hi ha hagut un allau considerable de crítiques negatives vers el docent que actualment està impartint la matèria:

SB.4 “Jo penso que el professor no es el adequat perquè jo també sé llegir un power point. A més les classes són poc dinàmiques encara que els temas no estan tant malament. A més a mi em dona la sensació que el professor no té ganes ni de fer classes ni de venir a la nostra classe. Parlo per part de tota la classe. PD: Un professor desmotivats és un gran motiu per suspendre” (3D - SB.4).

Aquest comentari no és l'únic que es troba a la classe de tercer D (vegeu annex 7.2.2, 3r D), ja que l'opinió al respecte és compartida: “Jo d'Expressa opino que no planteja bé les classes, dóna coses per fet que encara no sabem i entra enfadat a classe. No ve a la meitat de les classes i les altres van molt més avançats que nosaltres” (3D - SB.3).

4.3. Reflexions

Després d'analitzar les dades recollides en els qüestionaris i les bústies és necessari fer una reflexió global dels elements més rellevants i representatius. En primer lloc, cal fer esment de la figura del professorat. Com s'ha vist amb les dades i els comentaris de primer, les competències professionals i personals de la professora resulten de gran importància per part de l'alumnat: les qualitats del seu caràcter o la predisposició a l'hora d'ajudar als alumnes intervenen i influeixen directament en la perspectiva que construeix l'alumnat al voltant de la matèria.

Aquesta importància respecte al professorat és evident també en els comentaris de tercer d'ESO. Com s'ha mostrat anteriorment, a la classe de tercer C, hi ha un professor que no té cap comentari positiu per part dels seus alumnes, ja que sembla que aquest no manifesta gaire entusiasma a l'hora d'impartir les sessions i les seves competències, tant professionals com personals, no estan a l'altura de la situació. La veu de l'alumnat, per tant, posa de manifest de manera clara i compartida el seu desencant en aquest cas vers la tasca docent.

D'altra banda, les classes que han rebut un major nombre de comentaris positius de la matèria han sigut aquelles en les que el professorat ha estat més ben valorat (v. annex 7.2.2, 3r A i 3r C). A més a més, la participació que s'ha produït en aquestes classes a través de les bústies també és un bon indicador que diu molt del vincle que hi ha entre alumnat i professorat.

Pel que fa a la diferenciació entre treballar la matèria de manera individual o treballar-la a través de projectes, han aparegut opinions de tota mena que calen ser considerades. En general, però, l'alumnat sembla que prefereix treballar la música per projectes tot i que sempre hi ha excepcions. El fet de treballar-la interdisciplinàriament permet treure més productivitat de la matèria i obrir nous horitzons. Tanmateix, en alguns casos s'ha pogut veure que l'enfocament que normalment té la música és massa tancada, sobretot pel que fa a estils musicals com ha passat amb el projecte del RAPensem.

La presència de les TIC a l'assignatura de música també esdevé un excel·lent recurs per treballar determinats continguts de manera dinàmica i interactiva. El fet que l'alumnat sigui capaç de crear petites composicions musicals a través de plataformes gratuïtes i que el

resultat sigui atractiu, incentiva el component d'expectativa (Pintrich & De Groot, 1990) que s'ha exposat en el marc teòric i fomenta la motivació.

La diferenciació de metodologies i el plantejament general respecte l'assignatura de música a primària i a secundària és un altre dels punts a considerar. En les dades extretes dels qüestionaris, la major part de l'alumnat ha confirmat que ha gaudit més a primària que a secundària, perquè la matèria és menys teòrica, es toquen instruments i es canta. Aquest fet resulta significatiu i, com a docents, caldria tenir-ho en compte per millorar no només la percepció de la matèria a secundària, sinó també la dinàmica de les classes.

Precisament, en aquest canvi d'etapa que es comentava en el paràgraf anterior, es produeixen alguns canvis pel que fa a aspectes de la matèria que es voldrien mantenir i d'altres no tant, un d'ells és el fet de cantar. Si bé a primària hi ha un interès generalitzat per aprendre cançons i cantar-les públicament a través de les diferents celebracions que es fan a l'escola (Concert de Nadal, de Final de Curs, etc.), a secundària aquesta proposta perd adeptes. En aquest sentit, caldria esbrinar si els motius d'això estarien relacionats amb la vergonya, amb el canvi de veu o bàsicament amb un canvi d'interessos personals.

Un altre dels aspectes importants a considerar és que l'alumnat tingui veu per escollir determinats temes com ara els gèneres musicals que es treballen a les aules. Tal com s'ha pogut observar, quan es treballa per projectes sovint la música s'enfoca cap a un sol estil de música com s'ha exposat en el RAPensem. Tot i que és complex plantejar projectes tan oberts en els que la part musical pugui oferir una mirada àmplia, s'hauria de poder portar a terme, ja que gran part de l'alumnat ho demana i mostra interès. D'aquesta manera, treballar diferents estils musicals segons els interessos i gustos de l'alumnat representa un gest d'inclusió a les aules i fomenta el respecte entre iguals, especialment si l'escolta i les activitats al voltant d'aquesta estan ben plantejades.

Una altra de les observacions que cal interpretar és que els adolescents els encanta la música, n'escolten a totes hores i forma part de la seva identitat, però sembla que no els agrada estudiar-la perquè els avorreix. Hi ha, per tant, una diferència considerable entre la música dins i fora l'escola com ja indicaven Hargreaves, Welch, et al. (2003). Segons aquests autors, sembla que en el context educatiu l'alumnat associa la música amb gèneres més aviat seriosos

proposats únicament pels interessos del professorat. En canvi, la música fora de l'escola es relaciona amb gèneres populars en els quals l'alumnat té l'oportunitat d'escollir.

5. Conclusions

Els objectius plantejats a l'inici d'aquest treball d'investigació, que són: conèixer la percepció actual de l'alumnat al voltant de l'assignatura de música, identificar els factors i elements bàsics que intervenen en la construcció d'aquesta percepció i analitzar els condicionants del context, han quedat resolts mitjançant l'aportació de la veu de l'alumnat a través de les diferents fonts d'informació que han sigut els qüestionaris i les bústies. També ha sigut necessari i de gran ajuda comptar amb un marc teòric a l'hora de poder vincular i explicar determinats aspectes i condicionants que han sorgit a través de les dades recollides.

El punt de partida d'aquest treball, el qual identificava un cert desencant a les aules de secundària respecte a l'assignatura de música, ha quedat manifest en diverses ocasions a través de les dades recollides. S'ha pogut verificar una notable manca de motivació cap a la matèria, els continguts treballats i la utilitat personal d'aquesta assignatura en un futur. Tot i que hi ha casos que no s'adhereixen a aquesta perspectiva general, sí que s'ha d'exposar que aquest desencant representa estadísticament a la gran majoria.

És evident que durant l'etapa de l'adolescència es produeixen tot un conjunt de canvis que afecten els nois i noies d'una manera o una altra. La construcció de la identitat en aquest context de canvi representa una fluctuació constant d'inputs que causen impacte en el caràcter i l'estabilitat diària dels joves. Per tant, es pot comprendre que aquesta variabilitat pel que fa a l'estat emocional repercuteix directament a l'esfera educativa.

Els adolescents d'avui a dia, independentment de poder viure o no una suposada etapa de crisi (Hall, 1904), es veuen més que mai exposats a un entorn multifactorial d'estímuls que afecten contínuament el seu estat d'ànim i comportament. No és d'estranyar, doncs, que sovint es mostrin saturats d'informació i rebutgin determinades propostes educatives que no els resulten atractives ni significatives pel seu aprenentatge. Si els continguts de les matèries que contemplen el currículum d'educació secundària es presenten metodològicament des d'una perspectiva excessivament teòrica, es cau en el risc que l'alumnat perdi l'interès i, per tant, la motivació.

Tal com s'ha mostrat en els resultats obtinguts dels qüestionaris i les bústies, l'alumnat espera de l'assignatura de música un espai d'aprenentatge a través del joc, la pràctica instrumental i l'escolta activa. Els continguts de la matèria, però sobretot, l'enfocament metodològic que s'utilitzi influirà considerablement en la implicació i l'interès dels estudiants.

D'altra banda, el contrast d'identitats musicals que es produeix entre l'alumnat i el professorat representa un rellevant entrebanc a resoldre. Si des de la responsabilitat docent no es pren consciència d'aquesta evident distància, no es podran prendre mesures i aportar propostes de millora per arreglar el problema. Així doncs, el primer pas és reconèixer que hi ha una diferència notable pel que fa a interessos i punts de vista musicals entre aquestes dues identitats que incideix desfavorablement a les aules i conseqüentment en el desenvolupament de la matèria.

En aquesta mateixa línia, la veu de l'alumnat esdevé una bona font d'informació a l'hora d'identificar tot allò que passa a les aules. Tal com esmenten alguns autors (Tirado et al., 2006), l'opinió de l'alumnat poques vegades es té en compte i normalment no es considera un recurs útil per tal d'optimitzar el funcionament de les matèries. En alguns casos, considerar la veu de l'alumnat fins i tot pot suposar un perill pel propi docent.

Aquesta desconfiança que s'origina per part d'alguns docents a l'hora de conèixer l'opinió del seu l'alumnat, s'ha pogut evidenciar mentre es feia aquest treball. Cal dir que la major part del professorat ha rebut positivament les crítiques i propostes de millora, però n'hi ha d'altre que ja des d'un bon inici, quan es va plantejar la proposta d'investigació, no va tenir gaire bona rebuda. En aquest últim cas, es tracta d'un perfil de professorat minoritari, el qual ha tingut comentaris més aviat desfavorables pel que fa al seu compromís com a docent.

Pel que fa al rol dels docents, convé subratllar el gran pes i responsabilitat que comporta aquesta feina en el seu dia a dia. En primer lloc, el professorat ha de tenir com a punt de partida vocació, si aquesta primera condició no es dona, difícilment la resta de competències personals, musicals i professionals tindran sentit. No obstant això, després de fer una anàlisi de la situació, poques vegades es tenen en compte els drets dels docents, ja que únicament es coneixen els seus deures i obligacions.

El professorat, com a ésser humà, també el mou la motivació i és sensible a l'ambient i el clima de l'aula. La seva vocació i motivació, de la mateixa manera que la de l'alumnat, també pot fluctuar per diferents factors o causes. Són poques les ocasions en les quals es contemplen les condicions en què el professorat s'enfronta a l'aula. La majoria part de les vegades el seu esforç davant la tasca docent és titànic i consegüentment el reconeixement que reben no sempre és proporcional. Si el docent no compta amb prou reconeixement professional i afecte per part de la comunitat educativa, o si les seves condicions laborals no s'ajusten al seu esforç, és d'esperar que aquest també se senti desmotivats.

Motivar a l'alumnat de secundària davant la matèria de música no és una tasca fàcil. Dubet (2007) assenyala que avui dia l'educació s'enfronta a una gran diversitat de factors i condicionants que van des de la transformació de la docència, la massificació de les aules, l'autonomia individual de l'alumnat fins als problemes de caràcter social que afecten els estudiants. Davant aquest panorama resulta complex arribar a complir totes i cadascuna de les diferents expectatives que té l'alumnat.

No obstant això, i continuant amb l'opinió de l'alumnat a través de les dades obtingudes caldria considerar alguns aspectes cabdals que han sorgit al voltant de l'assignatura d'educació física. Per començar és la matèria que té més adeptes entre els alumnes de secundària bàsicament perquè és la que té un plantejament més diferenciat de la resta. El fet que aquesta assignatura permeti desconnectar de les altres i sigui capaç de proporcionar un benestar físic i emocional en l'alumnat és un bon indicador que es podria considerar des de la matèria de música.

Plantejar la matèria de música des d'una perspectiva pràctica, en la que els continguts s'aproximin equitativament al plantejament curricular i als interessos dels alumnes i, a la vegada, siguin aplicats de manera dinàmica, col·laborativa i en un espai diferent de l'habitual (l'aula de música), ajudaria a millorar notablement la percepció que es té respecte a l'assignatura. A més a més, l'aportació que pot fer aquesta pel que fa a la cohesió social del grup classe i pel benestar emocional individual és immensa.

De manera externa, la consideració que es té de la matèria des de l'administració pública, la societat i des del nucli familiar podrien col·laborar més a favor a l'hora de millorar la situació educativa de la música. En aquest sentit, hi ha un gran treball de conscienciació ciutadana per

canviar la percepció que es té de l'assignatura en el context escolar, especialment durant l'Educació Secundària Obligatòria.

La realització d'aquest treball finalitza en un punt en què s'ha fotografiat la situació actual de la música a les aules de secundària. Tal com s'ha exposat, s'han pogut identificar els factors i condicionants que intervenen en la construcció de la perspectiva de l'alumnat al voltant de la matèria de música, s'ha escoltat i tingut en compte la seva veu i, a través d'aquestes conclusions finals, es reflexiona sobre alguns dels aspectes més destacats que des de la comunitat educativa s'haurien de reconsiderar en un futur no gaire llunyà.

Una futura via de treball que surt d'aquesta recerca realitzada seria la d'elaborar un pla d'acció per dur a terme a les aules de secundària enfocat, com s'ha exposat anteriorment, cap a la part més pràctica de la vessant musical. Tenint en compte la veu de l'alumnat s'avaluarien cada una de les sessions per comprovar que les propostes fossin tan ajustades com sigui possible als interessos dels alumnes i que l'aprenentatge fos realment significatiu.

Finalment, seria recomanable continuar investigant en el camp de la motivació acadèmica, ja que és un tema considerablement extens i complex. Conèixer més a fons els diferents mecanismes de funcionament, observar la fluctuació que es dona tant en l'àmbit individual com col·lectiu i analitzar fins a quin punt l'esforç del professorat pot intervenir en la motivació extrínseca de l'alumnat si és veritablement la motivació intrínseca el motor principal del propi aprenentatge.

6. Bibliografia

- Alonso, J., & Montero, I. (2002). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2 (259-283). Alianza.
- Antona, A., Madrid, J., & Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 23 (84).
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente* (3.^a ed.). Pearson Educación.
- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Raco*, 4 (66).
<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301901>
- Casanova, A. (1989). *Educación y cultura musical. Doce años de cultura española*. Urbez.
- Communitas: Modelo y Proceso. Victor W. Turner. Recuperat el 2 de maig de 2023, de
<https://antropologia-online.blogspot.com/2007/10/communitas-modelo-y-proceso-victor-w.html>
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. PlenumPress.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.
- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. Academy.
https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1_968_W_W_Norton_and_Company_1_
- Galton, M. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Galton, M. (2009). *Initial encounters: Moving to secondary school*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446221099>
- Gennep, V. (2008). *Los ritos de paso*. Taurus.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts.
- Hargreaves, D., & North, A. (1999). The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music - PSYCHOL MUSIC*. 27. 71-83.

https://www.researchgate.net/publication/247888240_The_Functions_of_Music_in_Everyday_Life_Redefining_the_Social_in_Music_Psychology

Hargreaves, A., Lorna, E., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro.

Hargreaves, D., MacDonald, R. & Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important. En *Musical Identities*. 2, 1-20.
https://www.researchgate.net/publication/252461217_What_are_musical_identities_and_why_are_they_important

Hargreaves, D., Welch, G., & Marshall, N. (2003). Effective teaching in secondary school music: Teacher and pupil identities. End of award report, ESRC award R000223751.
https://www.researchgate.net/publication/260204396_Effective_teaching_in_secondary_school_music_Teacher_and_pupil_identities

Hargreaves, D., MacDonald, R., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. En *The Oxford Handbook of Music Education*. 1, 125. Oxford University Press.
https://www.researchgate.net/publication/260204206_Musical_Identities_Mediate_Musical_Development

Herzberg, F. (1968) One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.

Hollenstein, T., & Loughheed, J. (2013). Beyond Storm and Stress Typicality, Transactions, Timing, and Temperament to Account for Adolescent Change. *The American psychologist*.
https://www.researchgate.net/publication/255691757_Beyond_Storm_and_Stress_Typicality_Transactions_Timing_and_Temperament_to_Account_for_Adolescent_Change

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. (1a ed). Aique.

Iglesias, J.L. (2016). Situación de la adolescencia en la España actual. *Adolescere* 4 (1).
<https://www.adolescere.es/situacion-de-la-adolescencia-en-la-espana-actual/>

James, W. (1909). *Principios de psicología*. Daniel Jorro.

Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. Basic Books.

Lamont, A. (2017). Musical Identity, Interest and Involvement. En R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities*, 176-196. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0010>

- Lopez, R., & Sant Cristobal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. ESMUC.
- Lorenzo, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 19, 13-34.
- Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre (BOE del 4 d'octubre de 1990), d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE).
- Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre (BOE del 24 de desembre de 2002), de qualitat de l'educació (LOCE).
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig (BOE del 4 de maig), d'educació (LOE).
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre (BOE del 10 de desembre), per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE).
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre (BOE del 30 de desembre), per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE).
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Classics in the History of Psychology*
An internet resource developed by Christopher D. Green. York University.
<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-88633/a-theory-of-human-motivation>
- McClelland, D. (1988). *Human Motivation*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139878289>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. University of Chicago.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment*. Garden City. Anchor.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile.
- Oyserman, D., Elmore, K. & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. En M. R. Leary y J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity*, 69-104. The Guilford Press.
- Padovan, I. (2020). *Teorías de la motivación. Aplicación práctica*. (Treball de Fi de Grau).
Universidad Nacional de Cuyo.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-practica.pdf

- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*. Academic Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Alianza Editorial.
- Soler, S & Vernia, A. (2021). La música en la educación secundaria: motivación vs desmotivación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 30, 9-21.
<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/29>
- Sotelo, M. (2011, 1 de juliol). Factores que influyen en la motivación del estudiante [Comentari en un fòrum en línia]. *Boletín informativo*. Recuperat el 25 d'abril de 2023, de
<https://boletininformativo.foroactivo.com/t28-factores-que-influyen-en-la-motivacion-d-el-estudiante>
- Sneed, J., Schwartz, S. & Cross, W. (2006). A Multicultural Critique of Identity Status Theory and Research : A Call for Integration. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 6 (1), 6184.
<https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601>
- Tarrant, M., North, A., & Hargreaves, D. (2002). Youth Identity and Music. En R. MacDonald, D., Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical Identities*, 134-150. Oxford University Press.
- Tirado, F., Miranda, A., Sánchez, A. (2006). *La opinión de los alumnos, un recurso para la evaluación*. Séptimo Foro de Evaluación Educativa.
https://www.researchgate.net/publication/272295248_LA_OPINION_DE_LOS_ALUMNOS_UN_RECURSO_PARA_LA_EVALUACION
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Taurus.
- Vernia, A. (2016). *Las competencias personales sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos. Un estudio empírico*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Vernia, A. & Soler, S. (2021). La música en la educación secundaria: Motivación vs desmotivación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 30, 9-21.
<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/29>

Wentzel, K., McNamara, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 195-203.

Zaragozà, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Graó.

7. Annexos

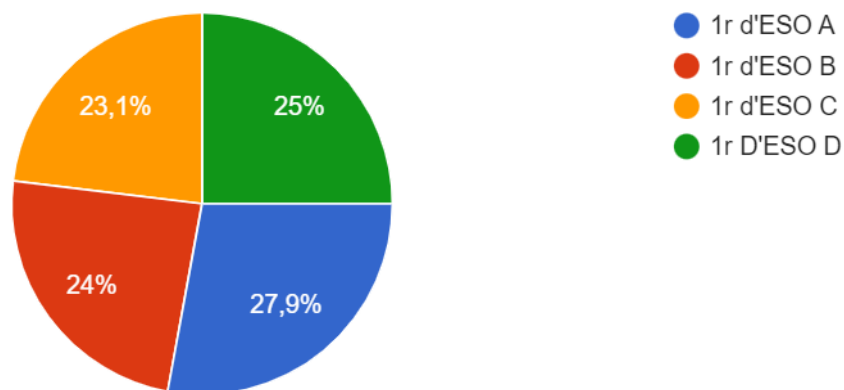
7.1. Qüestionaris

7.1.1. Resultats de Primer d'ESO

Gràfic 1 (Qüestionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

A quin grup vas?

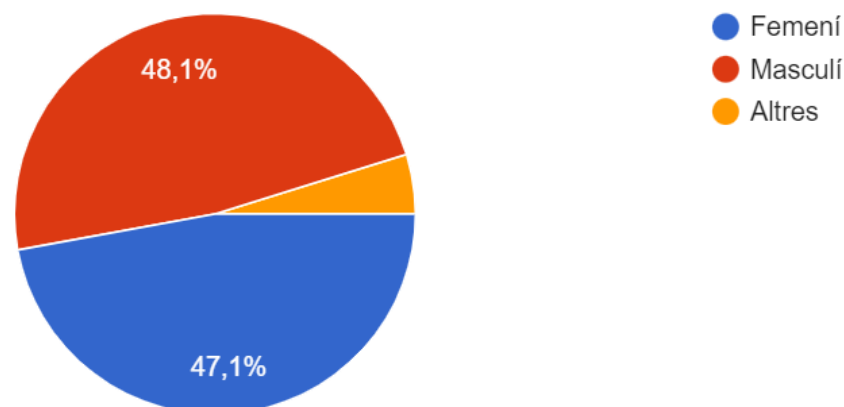
104 respostes



Gràfic 2 (Qüestionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Gènere

104 respostes

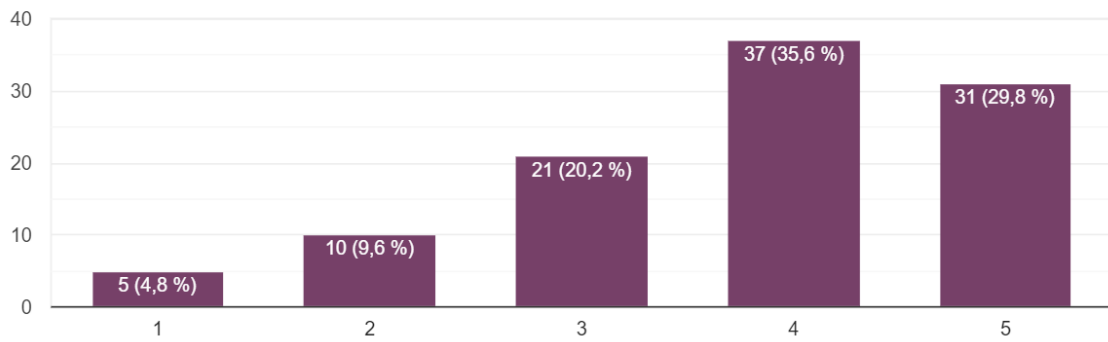


Gràfic 3 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Com d'important és per tu la música en el teu dia a dia?

 Copia

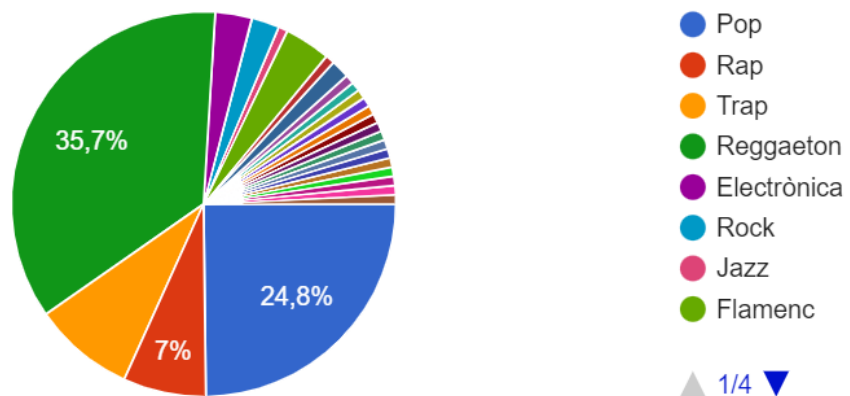
104 respostes



Gràfic 4 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Quin gènere musical t'agrada més?

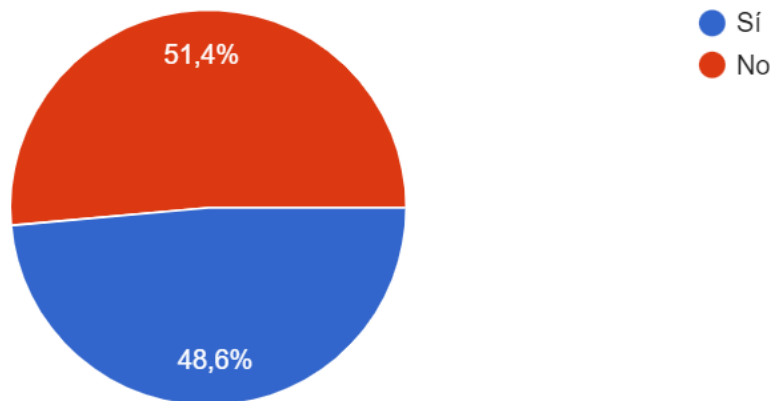
104 respostes



Gràfic 5 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

T'agrada fer música a l'institut?

104 respostes

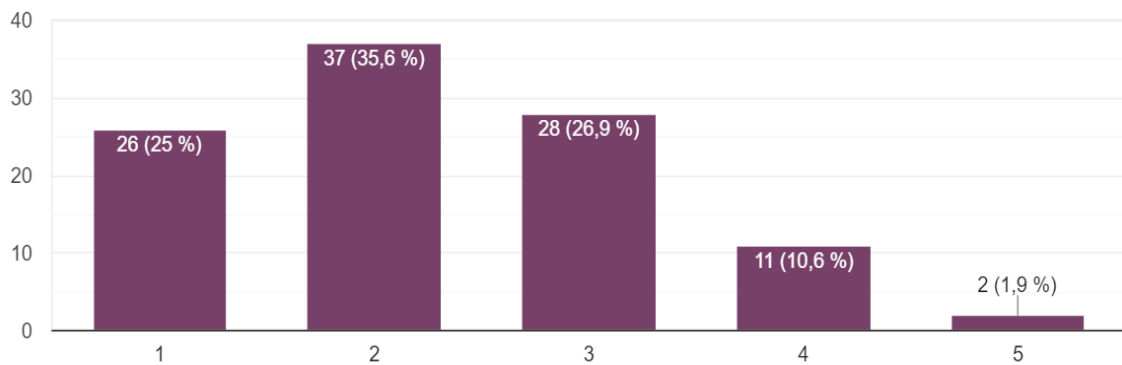


Gràfic 6 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Valora la importància que té per tu la matèria de música en comparació amb altres assignatures de l'institut.



104 respostes



Resposta 7 (Qüestionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

- Quina és la teva assignatura preferida i perquè?

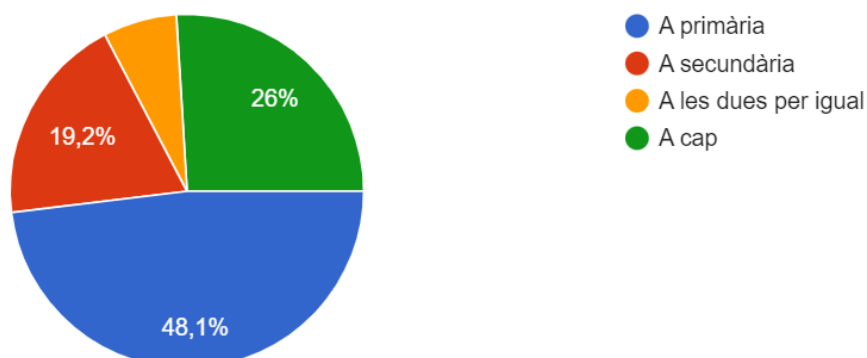
ASSIGNATURA	MOTIU
Educació física	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fem jocs (x5) 2. Fem moltes activitats 3. M'ho passo molt bé 4. Juguem (x2) 5. Necessito fer esport 6. És productiva 7. És entretinguda (x2) 8. Sortim al pati (x3) 9. Correm i ens movem (x3) 10. Perquè sóc moguda 11. Se'm dóna bé (x4) 12. Perquè fem coses que no fem normalment com ara apuntar en un paper 13. Puc desconnectar de l'escola 14. M'agrada fer esport (x4) 15. Ens podem moure (x4) 16. Ens eduquen físicament 17. És on millor m'ho passo (x2) 18. Desconectes el cervell 19. Pot ajudar en un futur 20. Em motiva 21. Sortim a l'aire lliure (x3)
TECMAT (mates)	<ol style="list-style-type: none"> 22. S'em dóna bé (x3) 23. És productiva 24. Pel profe 25. M'encanta com ho plantegen 26. M'agrada calcular (x2) 27. Em motiven 28. És útil i variada 29. Les entenc molt bé (x2) 30. M'interessa 31. M'agrada les construccions de plànols
Llengües	<ol style="list-style-type: none"> 32. No sé perquè però m'agrada molt 33. Se'm dóna bé (x2) 34. Per com la treballem 35. M'agrada escriure i el vocabulari 36. Fem coses divertides 37. És molt important saber escriure
EVIP (educació visual i plàstica)	<ol style="list-style-type: none"> 38. M'agrada fer manualitats 39. Perquè sóc creativa 40. Perquè tinc ganes de fer-la 41. Perquè dibuixem 42. Perquè no fem res

	43. Perquè tinc altres gustos
Optativa	44. És divertida i estic amb amigues 45. Fem coses guais 46. Pots triar 47. És lliure 48. Es fa treball autònom
Medi	49. Se'm dóna bé 50. Em motiva 51. Pot ajudar al futur 52. És interessant
Anglès	53. Pot ajudar al teu futur 54. Se'm dóna bé 55. Fem coses interactives 56. Per la profe
Música	57. Perquè assagem pels concerts 58. Em diverteix 59. M'agrada molt la música i sempre n'estic escoltant 60. M'agradaria prendre a tocar el piano.
Tutoria	61. Perquè només parlem i fem rotllanes
Valors	62. Perquè em relaxa
Altres	63. La meva assignatura preferida són mates i llengües , llengües perquè sempre m'ha encantat i s'hem dona bé i en canvi no m'agraden les mates, però m'encanta la Carme Herencia. 64. Les meves assignatures preferides són Educació Física, Medi i Anglès perquè són assignatures que et poden ajudar en el teu futur, però en canvi música dubto que serveixi per algo, apart de escoltar música.

Gràfic 8 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

A quina etapa has gaudit més de l'assignatura de música?

104 respostes



Resposta 9 (Qüestionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

- Per què creus que ho has gaudit més a primària o a secundària?

1. Perquè ens posaven molts vídeos divertits i no ens posaven deures
2. Perquè casi mai hem fet coses divertides i no hem tocat instruments.
3. A les dos
4. Perquè feiem coses més fàcils i divertides
5. Perquè abans tocavem més els instruments i no feiem tants temes.
6. No m'agrada però tampoc em desagrada.
7. Jo ho he gaudit més a la primària perquè es feien més jocs
8. Perque a primària es fan més coses amb instruments
9. Perque tocavem instruments
10. Perquè només tocàvem instruments
11. Perque tocavem el instrument, i això ma faltat a la secundaria.
12. Perque tocavam instruments i era mes divertit
13. Per que a segon es on em va agradar més la musica electronica i el rap.
14. Perquè feien activitats diferents
15. Perquè cantavam, ballavam, tocavam instruments...
16. Perquè les cosses de música eran més fàcils i feiem cosses divertides.
17. No he gaudit
18. Perque tocabem molt mes els instruments
19. A primaria perque osigui es molt més guay , estas parlant am els teus amics mentres per exemple tocabem uns instruments, veiem un munt de videos o ens posaven videos per la ccordinacio o unaltra cosa que no se com es diu..etc es millor primaria.
20. Crec que ho gaudia més perquè era petita i les coses eren simples.
21. Per que era més fàcil, més divertit i interactiu. Tocabem instruments a classes

22. Per que escoltava mes la musica i per que era mes facil i mes divertit
23. .
24. No he gaudit a cap perque a primaria teniem una professora horrible i a secundaria m'avorreix.
25. Parque no tinc interes per aprendre musica
26. Ninguna de les dos
27. Perquè no m'agrada fer música amb l'ordinador
28. Perquè feiem més coses divertides
29. No he gaudit mai, perquè a primària no m'agradava la professora.
30. Perquè feiem més jocs i tocabem la flauta
31. Perque tocabem instruments
32. Perquè tocavem més instruments
33. Perque feiem jocs amb instruments
34. Perquè tocàvem instruments
35. Perquè tocavem més els instruments
36. A primaria era molt aborrida i a la secundària m'agraden els projectes.
37. Perque la profe de primaria no magradaba senfadaba molt
38. Perquè a primària feiem més jocs i tocabem instruments
39. Perquè tocabem instruments
40. Perquè tocabem cançons amb els instruments
41. Ho he gaudit per igual
42. Perquè a primària tocabem instruments em més
43. Perquè cantavem cançons i tocavem instruments.
44. Perque ens ho pasabem molt bé
45. Perque era mes divertit i feiem mes jocs
46. A cap
47. Quasi mai he gaudit de la assignatura, menys quan tocavem instruments, no obstant sempre intento donar el meu màxim i entregar totes les feines a temps.
48. Mai he gaudit de la música excepte a l'hora de tocar instruments, fer jocs i/o coses divertides
49. He gaudit més a primària, perquè en primària tocàvem instruments.
50. Perquè molt poca teoria i s'em feien més divertides
51. A les dues per igual.
52. Perque a primària era molt avorrida, i nomes escoltavem audicions de Mozart.
53. Perquè tocavem molts instruments els professors eren molt divertits.
54. primaria
55. Perque feiem mes jocs.
56. Pel professorat, perquè és més avançat i per les activitats amb ordinador (bandlab).
57. Perque tocaben un instruments .
58. Perque als dos fem coses divertides
59. .
60. perque la profe es mesdivertida i fem mes varietats de coses
61. Per la profe
62. A mi m'agrada més la de secundaria perquè bàsicament odiava a la professora de música de primaria.
63. Perquè

64. Perquè a primària estabem tot el rato copiant de la pissarra i la professora s'enrollava molt.
65. Perque tot hera molt mes divertit i teniem una propia aula de musica i ens deixaben sentarnos on voliem.
66. He gaudit més a secundaria perque ha primaria era molt avorrida.
67. Per la profesora
68. Perquè no feiem gaire cosa.
69. He gaudit més a secundària perquè hem fet més llenguatge musical i m'agrada més que cantar o tocar instruments.
70. Trobo que la música a nivell d'aprendre les notes.... es molt aburrida només m'agrada escoltar música i tocar instruments a voleo.
71. Doncs perque a primaria no fellem res.
72. Trobo que la musica m'agrada molt però les classes de musica no.
73. No les de la Mariona si no en general totes ja que les trobo aborrides
74. He gaudit més a secundària ja que fem coses més professionals i divertides.
75. Perquè tocabem mes instruments
76. Perquè teniem més contacte amb els instruments, cantàvem i estudiàvem teoria musical a la vegada.
77. Perquè a primària tocàvem instruments i a secundaria no
78. No le gaudit a cap
79. No he gaudit a cap
80. A primari perquè la professora es ficaba a parlar fis que s'acabava la classe i podies fer el que volguesis.
81. ...
82. No ho vaig gaudir gaire
83. Perquè no 'agrada la assignatura
84. Perquè aquí al menys toquem instruments.
85. Perquè a primària, vem tocar molts instruments, i hem cantat moltes cançons
86. Per que es més lliure
87. No ho he gaudit be a ninguna de les dos etapes pero a la primario ho he gaudit molt pitjor
88. He ficat a cap
89. Ninguna m'ha agradat.
90. Perque casi cada dia tocavem instruments
91. A cap perque no m'ha agradat mai la usica
92. No ho he gaudit
93. Perque a primaria no entenia ni feiem res per a secundaria sí.
94. No he gaudit
95. En veritat a cap de les opcions triades, perquè, les classes s'hem feien molt aburrides.
96. Perquè a primària no entenia quasi res i no explicaven gens. Aquí fem coses que m'agraden més com fer cançons.
97. Cap
98. Era més oral i dinàmic
99. Perquè a primària al meu altre cole apreniem a tocar instruments i feiem jocs.
100. Perquè tocàvem més instruments i fèiem més jocs.
101. Per igual a les dues ja que ha sigut divertit en els dos cursos.

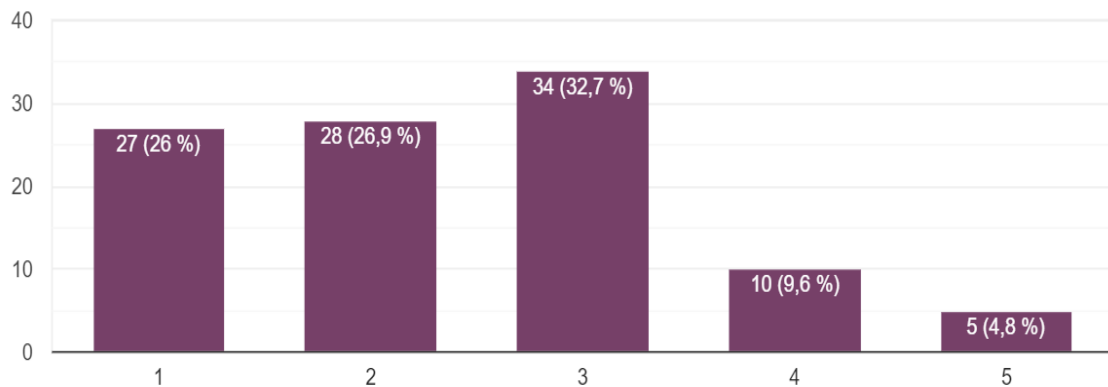
102. La veritat es que la assignatura en si no m'agrada molt, simplement per a mi es per tenir més coneixements pero ja esta.
103. .
104. Perquè a diferència d'en la meva antiga escola aquí aprenc molt sobre les notes i identificar instruments amb l'oïda, a part que he après més noms d'instruments.

Gràfic 10 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Quin grau de motivació sents cap a la matèria de música a l'institut?



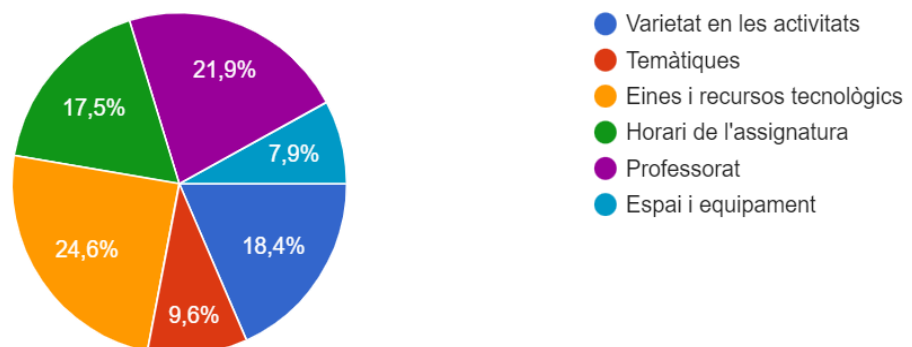
104 respostes



Gràfic 11 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

De la matèria de música valeres positivament:

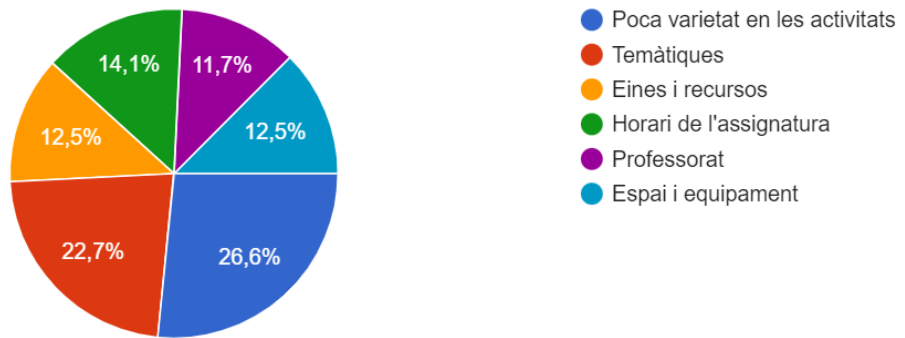
104 respostes



Gràfic 12 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

De la matèria de música valeres negativament:

104 respostes

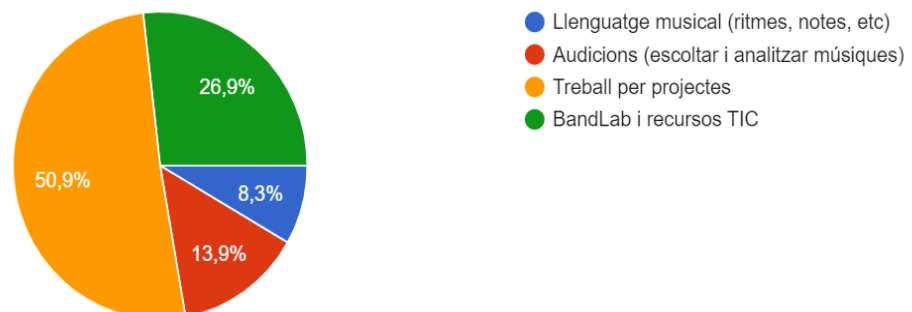


Gràfic 13 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Quines activitats trobes més interessants d'aquesta matèria?

 Copia

104 respostes

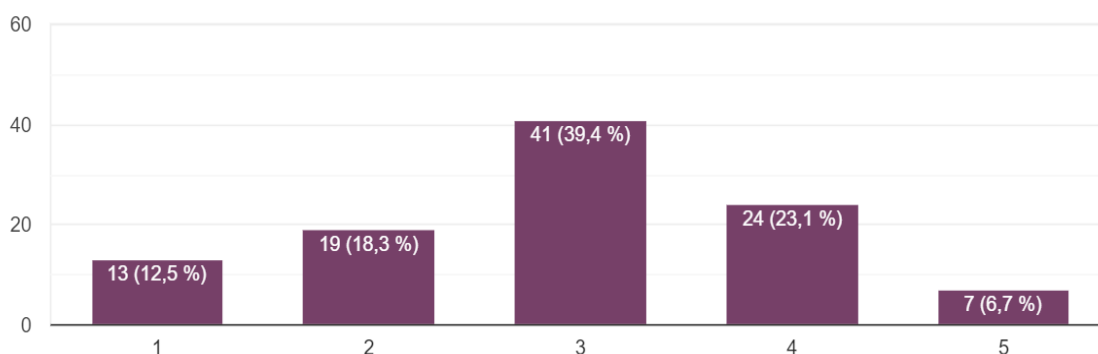


Gràfic 14 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Valora com està plantejada la matèria de música del teu curs:



104 respostes



Resposta 15 i 16 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

- **Aspectes positius i negatius sobre com fa la matèria de música el professorat de primer d'ESO**

ASPECTES POSITIUS	ASPECTES NEGATIUS
<ul style="list-style-type: none"> ● Els jocs ● Que porta molt bé la classe ● Que ajuda molt ● Utilització del Bandlab ● Que sempre ho intenta fer amb entusiasme ● Intenta portar-nos varietat d'activitats ● Com explica i la seva mostra d'interès en totes les activitats ● Que és divertida i s'explica bé ● La sinceritat ● La Mariona és una gran mestre. És propera, amable, bona persona, i tracta als seus alumnes per igual. Crec que li agrada molt la música, i fa que durant les dues hores de la setmana que tenim a nosaltres també! Crec que planteja molt bé l'assignatura i tinc moltes ganes de saber que ens espera! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Que humilla a tots els alumnes ● S'enfada fàcilment ● Que potser hi ha massa varietat d'activitats i estaria millor aprofundir més en cada tema que es tracta ● A vegades ens tracta com a nens petits ● Les partitures ● Crida molt i és borde ● Els exàmens ● Crida molt ● Que fem molts temes i no toquem instruments que justament és el que estem estudiant ● El temari ● Crida molt ● És estricte ● Les activitats de llenguatge musical ● Ja que és una assignatura que no agrada molt podrien fer més activitats

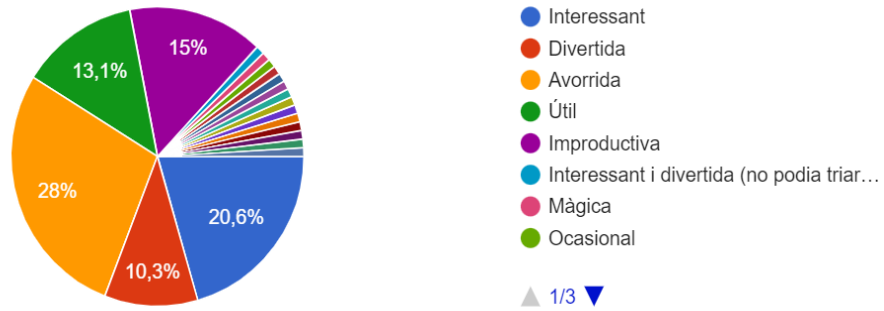
<ul style="list-style-type: none"> ● Busca projectes interessants ● Que a vegades t'ajuda ● Explica bastant bé ● Quan està de bon humor ● Que treballem lliurement ● Té molta paciència ● Que en sap del tema perquè toca un instrument ● Les activitats que fa ● Quan tinc dubtes t'ajuda ● Com ensenya i explica ● Que no fa molta teoria ● Que s'organitza bé per fer les feines ● Quan felicita ala gent al principi de les classes ● Intenta que les activitats siguin divertides ● El plantejament dels projectes ● Que és simpàtica ● Que s'entén molt bé el que explica ● La serietat i el compromís ● L'organització ● Que sap com controlar la classe al contrari que alguns professors i les classes són més tranquil·les. ● Que no va amb tonteries ● Els dies que està de bon humor ● Que ens motiva ● Que fem coses xules ● Com s'expressa ● És agradable ● Que es poden fer bromes i felicita ala gent ● Quan explica coses a la pissarra ● El treball en equip ● Que intenta fer jocs ● Els recursos com ara Bandlab ● Sempre intenta fer coses diferents i divertides ● L'organització ● Tocar instruments ● Que es dedica molt per la feina que fem ● Molta varietat d'activitats ● Quan deixa fer bromes ● Que s'apropa a les taules a resoldre dubtes 	<ul style="list-style-type: none"> divertides que pugin agrada més. ● És dura, però ser profe no és fàcil ● La poca varietat ● Que no toquem instruments ● Que es creu massa ● Fem massa teoria ● Massa autoritària ● Fem coses que no agraden a ningú ● Les classes es fan llargues i avorrides ● Renya molt ● Fa masses bronques ● S'enfada amb facilitat ● La paciència ● La dinàmica ● Les partitures ● Perdem molt temps ● és una mica seca i molt exigent ● Fer notes musicals ● Analitzar música ● Ens fa fer Doc's molt llargs ● Que per una o dues persones para activitats xules ● Els treballs i projectes són pitjors que els de medi ● No fem jocs ● Que no toquem instruments
---	---

Gràfic 17 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Si haguéssis de definir amb un adjectiu la matèria de música diries que és:

 Copia

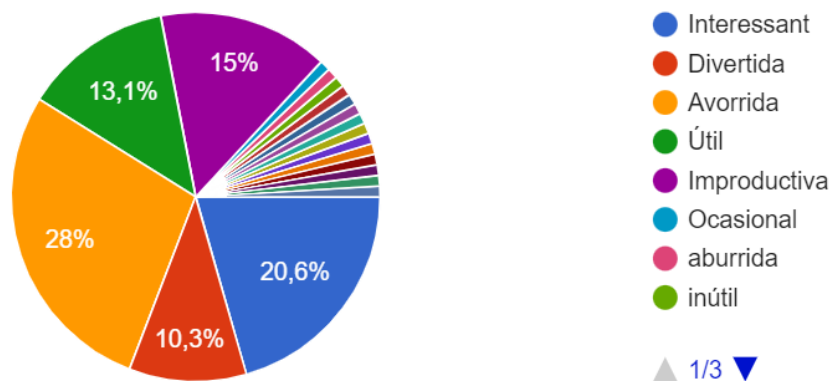
104 respostes



Gràfic 18 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Si haguéssis de definir amb un adjectiu la matèria de música diries que és:

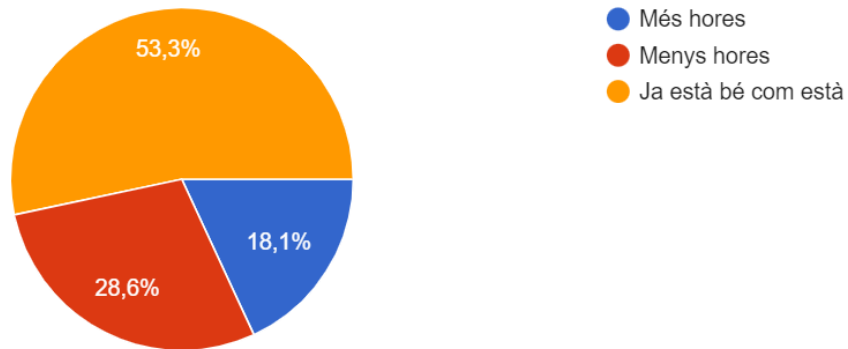
104 respostes



Gràfic 19 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

Creus que l'assignatura de música hauria de tenir més o menys hores a la setmana?

104 respostes



Resposta 20 (Questionari alumnat 1r d'ESO, 2023)

- Quins canvis i millores proposaries per aquesta matèria?

1. Tocar més instruments
2. .
3. tocar més instruments
4. Jo ja la trobo bé tal com està, potser li faltarien més vídeos.
5. tocar i trenallar mes amb instruments
6. No fer examens
7. No fer tant tema i utilitzar més els instruments
8. No fer tantes audicions que n'en fem moltes.
9. mes jocs
10. Més activitats amb instruments
11. tocar instruments
12. Que féssim més jocs, treballs amb els companys... Perquè a mi personalment no m'agrada aquesta assignatura.
13. Jo inentaria tocar els instruments, escoltar musica i edintificar si es pop, rap, etc....
14. No m'agrada aquesta assignatura res perque es molt aburrida i el que fem no m'agrada molt la veritat.El que milloraria seria que la profe ens deixes tocar instruments i fer jocs.
15. Tocar més instruments i treballar una miqueta més en grups
16. Jo trobo a faltar el joc del dictat de les notes musicals

17. Doncs que fessim més jocs, tocar instruments i en comptes de sempre escoltar música clàssica doncs escoltar de reggeton, pop...
18. I no fer examens perquè la música avui en dia no s'utilitza gens.
19. no se
20. Que fesim jocs didactis de musica tipo ja som grandets però estaria guay
21. Que poguéssim tocar instruments.
22. que fagi mes jocs musicals
23. Que fagi jocs musicals i educatius.
24. Que no sigi tant aborrida, pasada i avorrida.
25. ja esta bé
26. utilitzar un 300% més els instruments
27. Tocar més tipus d'instruments.
28. Ja està bé com està
29. Tocar instruments.
30. Tocar més instruments i escoltar cançons més actuals
31. Tocar mes instruments i que la professora tingui mes paciència
32. Tocar més instruments
33. Hem de fer servir més instruments
34. Que fessim cançons amb l'ordinador.
35. escoltar musica
36. Proposo fer més jocs musicals i escoltar més música
37. Tocar instruments
38. Fer més jocs
39. Jo penso que podríem fer més activitats relacionades en tocar instruments i en cant
40. Tocar algun instruments i cantar cançons
41. Tocar instruments
42. Tocar mes instruments i fer grups barrejats de totes les classes
43. Escoltar més música i tocar instruments.
44. Baixar a l'aula de música a tocar més instruments.
45. Tocar instruments i anar a la classe de música també seria divertit
46. Crec que podríem fer més activitats amb instruments.
47. Proposso que un cop o dos al mes anem a tocar instruments (cada dia un instrument diferent) i que la mestra ens expliqui coses sobre aquell instrument (com es toca, una mica de la seva història, característiques, etc...).
48. Crec que podem treballar mes en el tema del cant, yo tinc una idea que es dir el que mes ens agrada de la musica ja sigui aprendre a tocar instruments, aprendre les notes ...i fer grups,i nem rotant aixi cada persona te alguna cosa que li agrada,com a projecte.
49. Doncs, jo proposo tocar instruments, ja que es més divertit i causa emocio i entusiasme cap a la signatura de Música.
50. No se
51. M'agradria que tocossim més instruments, jocs, fer servir més el Bandlap.
52. Temes més divertits i no tan avorrits.
53. Tocar mes instrumets
54. Fer coses mes divertides
55. Utilitzar més els recursos de programació amb l'ordinador.
56. Que escoltessim mes música
57. Tocar instruments

58. tocar mes instruments i aprendre a tocarlos una mica
59. Ninguna. Ja esta be com esta
60. Poder escoltar música
61. Fer activitats mes guais i menys teoria
62. Jo el que faria és que poguem tocar instruments. A més a més també m'agradaria poder escoltar música mentre treballem ja que és l'hora de música :)
63. Ns
64. Tocaria instruments i que la professora s'ho
65. Que ens deixessin escoltar musica i fer jocs
66. tocar instruments i fer mes hores.
67. Tocar mes intruments
68. A o millor tocar una mica més d'instruments.
69. Fer menys teories i més jocs i coses més divertides.
70. Jo proposaria fer més llenguatge musical i activitats per les persones que ja saben música.
71. No estudiar música només tocar instruments i fer jocs
72. Fer que sigui mes divertida i que els projectes no ens avorrin.
73. Sortir al pati tocar la gaita, jugar a futbol...
74. A mi m'agradaria tocar instruments, com per exemple el xilofon. Això ho trobo a faltar de primària.
75. Tocar mes instruments
76. Que tingui més varietat, que estudiem les coses de una forma més divertida com per exemple tocar instruments.
77. Escolta musica que li agradi a la gent
78. Res
79. Que sigues més divertida i dinàmica
80. Fer menys hores.
81. Podriem fer més activitats d'escoltar audicions per i tentar descobrir els instruments o coses aií
82. Que ens fiquin menys feina i les expliqui millor
83. Toquem instruments però molt poc. Tocar més instruments.
84. Que podriem descobrir i tocar mes instruments
85. Més projectes amb grup
86. . jugar amb més instruments
87. Que no existis la assignatura de musica
88. Que hi el professorat ens deixi utilitzar més els ordinadors, que hi haguin més proves, que poguéssim tocar instruments lliurement i que hi haguin menys hores de la matèria.
89. Escoltar música més moderna.
90. Musica mes que ens agradi
91. Que al final de cada classe poder escoltar una cançó triada per nosaltres (els alumnes)
92. Que hi hagi més activitats i jocs. I que intentin fer coses més divertides.
93. Proposo que quan tenim que treballar amb ordenador es pugui escoltar música.
94. Que sigues optativa i fer la assignatura més divertida
95. Faria d'anar a l'aula de música, i tocar instruments, ja que aixó entreteneix.
96. Fer més coses amb Bandlab
97. Fer una mica de tot però divertit
98. Fer més jocs i més diversió
99. Estaria bé tocar més instruments

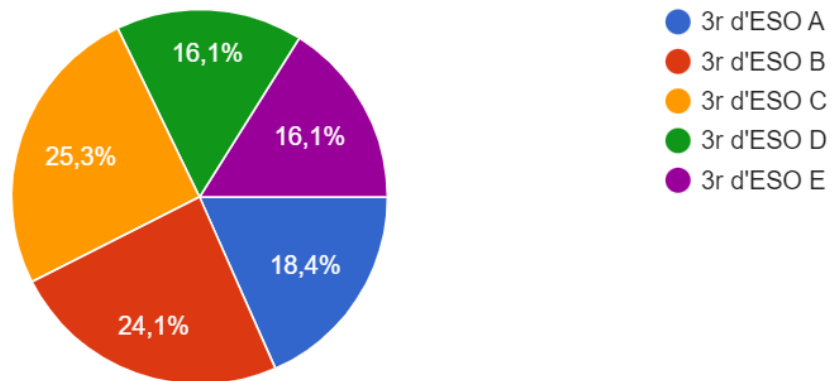
100. Que la gens no fos tant augafiestas):<
101. Per algunes persones els hi agrada pero com tot no es pot aconseguir per a que agradi a tothom donç ja està be pero m'agradaria escoltar més musica
102. Tot està perfecte, només el de tocar instruments, excepte això, m'encanta la Varietat en les activitats, les Temàtiques, les Eines i recursos tecnològics, l'Horari de l'assignatura i l'Espai i equipament. Tot això ho valoro com una cosa del Professorat.
103. Enhorabona, Mariona! Moltes Gràcies! Atentament, Sr. Biel R.J.
104. No se

7.1.2. Resultats de Tercer d'ESO

Gràfic 1 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

A quin grup vas?

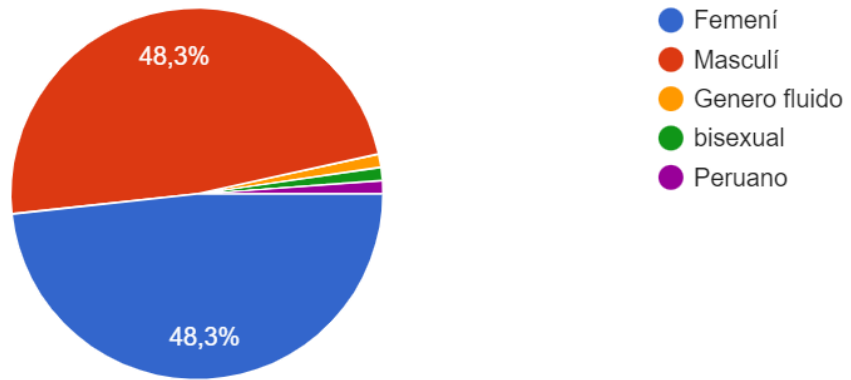
87 respostes



Gràfic 2 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

Gènere

87 respostes

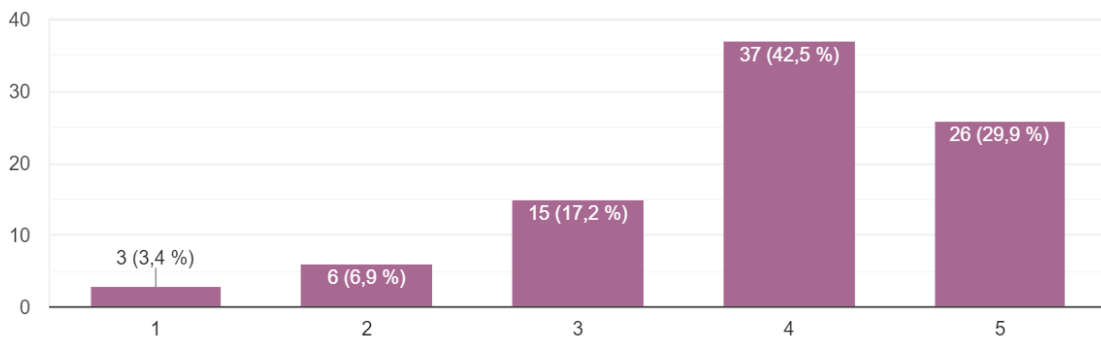


Gràfic 3 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

Com d'important és per tu la música en el teu dia a dia?

 Copia

87 respostes

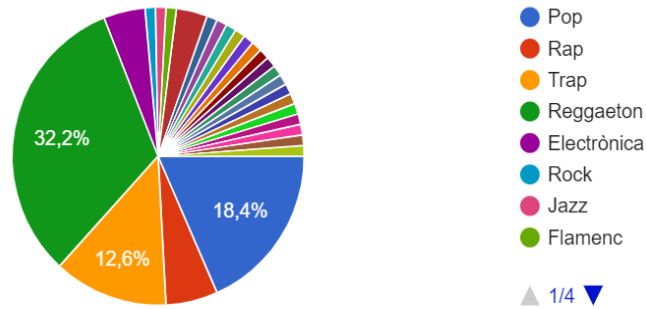


Gràfic 4 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

Quin gènere musical t'agrada més?

87 respostes

 Copia

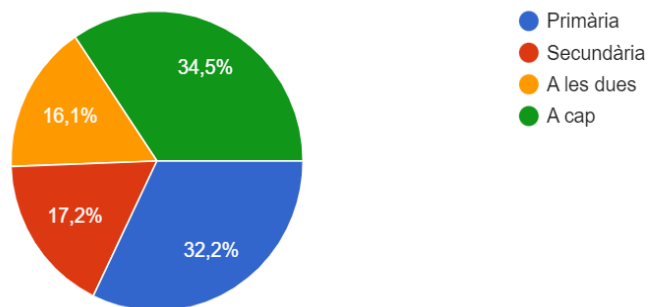


Gràfic 5 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

A quina etapa has gaudit més de l'assignatura de música?

87 respostes

 Copia



Resposta 6 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

- Per què creus que ho has gaudit més a primària o a secundària?

1. .
2. No he gaudit
3. Perque era mes divertida, ens ho passavem millor i disfrutavem mes a primaria
4. En cap
5. A primaria ja que tocabem instruments
6. Perque a primaria tocavem instroments, cantavem i feiem coses divertides. A secundaria nomes hem fet teoria i aquest projecte
7. No ho sé, sempre escolto musica
8. Perquè feiem activitats més dinàmiques com cantar canóns tots junts i era més divertit.
9. A mi m'agradava fer música però mai hem fet res interessant i només m'agradava fer els concerts de nadal.
10. HE POSAT A CAP
11. He gaudit més a les dues.
12. Per el tipus de música que posaven
13. A primaria
14. Jo no ho he gaudit a capa ja que faic musica per tat tot el que mensenyaven era molt fàcil per a mi.
15. Perque vam anar a la cantania i em va agradar fer-ho tota la classe
16. No vaig gaudir
17. Perquè era molt més divertida i com a mi personalment no m'interessa gens saber teoria de la musica, crec que a primària aconseguien que t'agradès la musica sense haver de fer tasques i coses avorrides.
18. He respos a cap
19. Perquè la música que escoltava era una merda
20. No
21. Només m'agrada la música per escoltar-la
22. Perquè era més facil
23. Perque casi no escoltava musica a primaria
24. No ho se
25. Perque si
26. a ninguna per que jo eh anat a l'escola de musica
27. No he gaudit perquè no m'agrada estudiar-la pero si escoltarla
28. Per que oh eh fety al'escola de musica
29. No ho he gaudit
30. Perquè a primaria jo no escoltava casi música en el meu dia a dia, pero en canvia secundaria, estic molt temps del meu dia a dia escoltant música
31. No lo se
32. Perque doncs de petits cantavem cançons tocavem instruments i era chulu.
33. No ho he gaudit a cap

34. Perquè a secundària hem fet poca música i no m'agrada gaire rapejar.
35. A primària, ja que potser no tenia tanta vergonya a cantar debant de gent i fer activitats.
36. Perquè a primària no feiem gaire cosa i a més a més ni apreniem.
37. Perque es millor, es més divertit i m'agrada més perque al ser més grans podem fer-ho més divertit.
38. He posat que a cap ja que feiem musica classica
39. No ho he gaudit a ninguna
40. Jo crec que ho he gaudit duran tot el projecte ja que a sigut un forma de aprendre una mica més sobre la musica.
41. Perque la musica en sentit de escoltar musica m'agrada moltissim
42. Mai em va agradar gaire la musica com a classe, no entendia els conceptes i ens feien fer tasques rares, i si també li posem que ens feien examens de flauta era encara pitjor.
43. Perquè a primària em feien tocar instruments i no m'agradava.
44. No se perquè a primari hi havia assignatura que era molt xula.
45. Perque era més dinàmic i disfrutabem més, també tocabam instruments.
46. Secundària
47. Las he gaudit molt a les dues perquè a la meva casa treballava sempre amb musica
48. Crec que a la secundària principalment perquè hem explotat més un costat de la musica que m'agrada més, a primària era més un estil clàssic/barroc que no m'agradava tant.
49. Perquè a primària tocabem instruments i hem divertia molt i el poc que vam treballar de música a secundària com a assignatura individual era molt teòric i aborrit
50. Perque el nivell era mes elevat.
51. No ho he gaudit gaire.
52. Perque ta chido
53. tot i que sempre la gaudeixo més en l'escola de música o el conservatori, m'ha agradat més a l'insitut per el projecte que acabem de fer.
54. Messi
55. Perquè feia coses diferents que m'agradaven més.
56. Perquè era millor, i feiem més.
57. Ns
58. Perque en feiem mes i era millor
59. Perque mi fixava més en la musica
60. Perque feia musica més dies, m'agradava fer musica ...
61. Perquè eran cançons que coneixia, sobre tot al principi de la primària
62. H
63. No ho se
64. A primària perquè tocàvem la flauta
65. Perque cantavem mes i era mes divertit, a secundària nomes fem tasques.
66. No
67. perque a primària cantavem i a secundària no feiam res i nomes ho vam fer un any.
68. A secundària ha sigut tot molt teòric menys el rap
69. Era molt dinamic ya que estabem fent flauta i m'agradaba.
70. A la primària l'assignatura de música estava bastant present en canvi a la secundària no tan perqu per exemple l'any passat no en vam fer.
71. Perquè fèiem coses més divertides i tocàvem instruments
72. Perquè estava acompanyada d'un grup.
73. He gaudit per igual

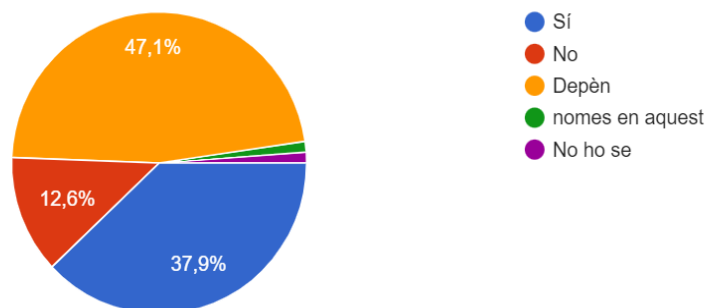
74. No m'agrada la assignatura.
75. Perquè ja feia música a fora.
76. Mai m'ha agradat l'assignatura de música
77. A les dues
78. No he gaudit a cap
79. A secundària perquè sortien nous temes nous cantants.
80. No hi vaig gaudir molt l'assignatura de música, ja que el que ensenyaven jo ja ho sabia i se'm feia aburrida. Això no vol dir que no hi gaudeixi de la música, només que l'assignatura és aburrida per a mi.
81. Jo crec que he gaudit ja que la música és important per el meu dia dia, escolto música tots els dies.
82. No m'ha agradat la assignatura de música
83. Perquè tocàvem instruments, cantàvem i jugàvem amb la música.
84. Per al contrari qui a la secundària només he fet música a primer d'ESO, a segon no vaig fer res i a tercer només un rap, fent així que si no és el teu estil musical no et sentis identificat i pel qual estaràs cantant una cançó amb què et sentis incòmode.

Gràfic 7 (Questionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

Creus que la música té un paper important en els diferents projectes que treballa a EXPRESSA?

 Copia

87 respostes

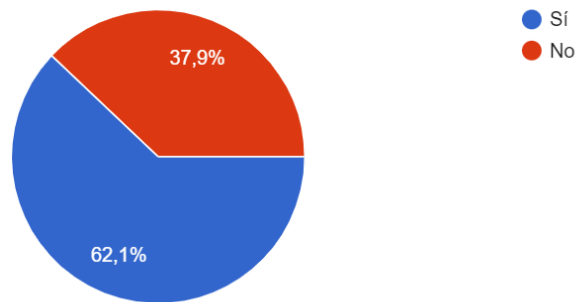


Gràfic 8 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

T'agrada l'enfocament que se li dóna a l'àmbit musical en els diferents projectes d'EXPRESSA?

 Copia

87 respostes

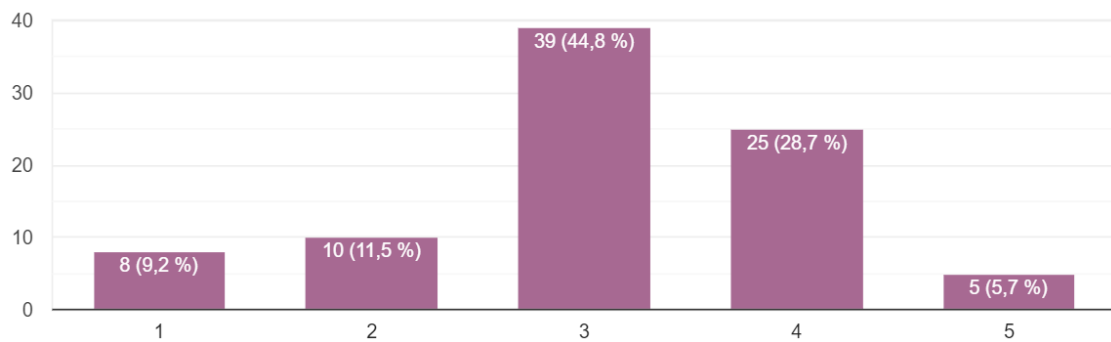


Gràfic 9 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

Com valoreu l'aportació de continguts musicals del professorat no especialista en els diferents projectes d'EXPRESSA?

 Copia

87 respostes

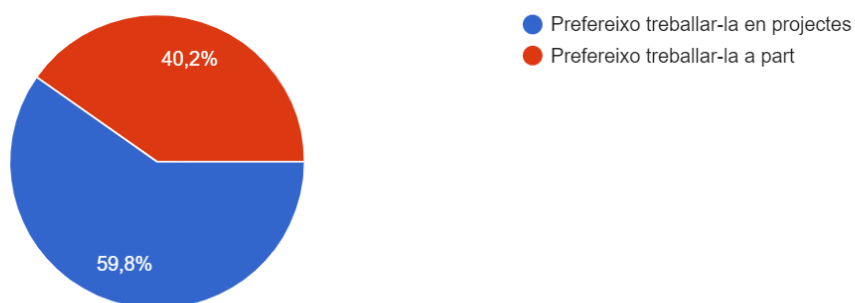


Gràfic 10 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

T'agrada treballar la música de manera transversal (projectes com EXPRESSA) o creus que t'agradaria més treballar-la com a assignatura a part?

 Copia

87 respostes



Resposta 11 (Qüestionari alumnat 3r d'ESO, 2023)

- **Quins canvis proposaries a EXPRESSA per millorar o potenciar la part musical?**

1. Cap
2. No ho sé
3. Posar música millor
4. Posaria més música en els projectes com per exemple algo que tingui a veure més amb les notes musicals pero tampoc m'agradaria posar més música, ja m'agrada així.
5. Que el profe sigui més expert en el tema
6. Poder triar el tipus de música que tria.
7. Jo faria una materia a part
8. Enfocar-li d'una manera més de jocs perquè aprenguin, no de manera teòrica perquè és molt avorrit, ho dic per experiència
9. Que sigui més dinàmica i una mica menys teòrica
10. A lo millor que les tasques les expliquin millor perquè hi havia vegades que no s'entenia.
11. Faria projectes on els alumnes poguessin triar l'estil musical.
12. Mes igual.
13. Jo crec que està tot molt bé, no hi ha res a canviar.
14. Que un rap no serveix de res i en canvi poder decidir l'estil musical que volguem.
15. Que el rap fuera libre i monde un tema

16. Res
17. Compondre nosaltres la música, se'm va fer aburrida l'assignatura d'Expressa... (massa)
18. Potser no fer-lo tant expressiu, es a dir, fer un projecte pero que cadascun fagui la seva propia recerca amb els seus gustos personals, a mi en aquest projecte no m'agradat el tindre que fer-ho tant public, el grabar, cantar, etc.
19. El profe
20. Ninguna
21. Fer activitats amb cançons que ens agradin mes i que escoltem mes al dia a dia
22. Crec que els canvis que arribaria a fer són que expressar un missatge no tingui l'obligació de ser rap, donar la oportunitat de fer un altre estil per permetre que arribi a tots els alumnes, més enllà dels que només els hi agrada rap.
23. Que es deixessin més temps per fer les tasques
24. Molts
25. No se
26. Buscar un projecte que comporti fer servir la música i que tingui una part mes important. En aquest projecte l'unic que hem fet es una mica per sobre la teoria i triar la base. Penso que com a nota de musica no es suficient per avaluar.
27. Fer mes estils musicals.
28. Fer més dinàmiques dintre d'aquest projecte
29. Ensenyar la música amb jocs, perquè és més dinàmic i oh aprendran millor
30. Potser una mica més de temps, i escoltar unes opcions més enfocades als nostres gustos
31. M'agrada tot, no veig cap motiu per fer cap canvi
32. Que ens deixin escollir el tipus de genere per fer musica
33. Parts més practiques i no tant teòriques
34. Poder fer una tasca o mes relacionades amb la música
35. Cantar mes
36. El resultat final es molt dinamic però la manera de fer-ho fan que sigui aburrit .
37. Els dies que es donen per treballar.
38. Doncs fer activitats per exemple amb el tipus de música que ens agrada
39. Jo no canviaria res jo crec que tot esta perfecte
40. Crear nosaltres la base.
41. Ningun
42. Tocar la flauta
43. No m'agrada aquesta assignatura directament no la faria
44. Que ens deixessin mes temps per acabar les tasques.
45. Deixar fer un rap lliure sense denuncia.
46. No ho sé.
47. Fer mes projectes o activitats relacionades amb la musica
48. Fer més hores de musica
49. Aprendre cançons i tocar instruments del estil de les maraques.
50. Deixar llibertat d'escollir el gènere amb el que voler treballar
51. Res
52. Ningun, ja està bé tal com és.
53. Fer més concerts a classe

54. Mes temps per fer les tasques, mes temps de preparació per fer una presentació o un altre cosa.
55. Menys tasques sobre analitzar un rap, o contar les síl·labes que té un vers, etc...
56. Parts mes practiques i no tant teoriques
57. Que en sapiguessin una mica i que no ens llegissin un ppt
58. Jo crec que així esta bastant bé, però alomillor és podria millorar fent un altre projecte que fos de crear una cançó tu mateix
59. Doncs inclur la musica de diferents maneres en tots els projectes de expressa
60. Jo crec que treballaria uns altres de temas, ja que tothom esta d'acord, o deixaria que cadascu treballi el tema que volgui que no sigui rap obligatori.
61. Jo crec que per millorar l'assignatura auriem de disposar de més temps per que els experts expliquin milor com millorar en el projecte
62. No ho se
63. Fer tipos de generes de musica diferents
64. No treballar només el rap i fer temes musicals que ens agradin més
65. Jo no milloraria res
66. Que tot i que trobo que tothom ho ha gaudit molt, penso que si es vol aprendre música és molt millor anar a una escola especialitzada en això, i que la gent pot arribar a pensar que és una signatura que "sobra" en l'institut, almenys durant els cursos que he fet música a l'escola no la gaudia gens al menys fins aquest projecte que m'ha agradat molt el producte final etc.

7.1.3. Respostes dels Qüestionaris

7.2. Bústies

7.2.1. Comentaris de les Bústies de 1r d'ESO

1r A Sobres blancs (Professorat)
SB.1 “T’estimem Mariona!”
SB.2 “Tocar instruments xulis :)”
SB.3 “Feliçita a més gent que mai em felicités”
SB.4 “Canvia les activitats”
SB.5 “Que hauriem de jugar a jocs i escoltar música”
SB.6 “Jo crec que hauriem de tocar algun instrument perquè això, crea més interès cap a la gent que no li atrau l’assignatura i és molt molt molt molt més divertit.”
SB.7 “M’agradaria que a la classe de música toquesim instruments.”
SB.8 “Tocar instruments”
SB.9 “A Mi M'agrada la Musica Per que hi han varios temas pero vull tocar mes instruments”
SB.10 “Que estigues més de bon humor”
SB.11 “Tocar més instruments”
SB.12 “Tocar mes instruments”
SB.13 “Que semfada molt”
SB.14 “Mariona, m’agrada molt quan felicités a la gent el principi de la classe”
SB.15 “Vull tocar un instrument al institut. Oriol M.”
SB.16 “A MI M’AGRADARIA TOCAR MÉS INSTRUMENTS, JA QUE A LA GENT NO LI AGRADA LA MÚSICA, POTSER L’ATRAU. M’AGRADARIA QUE POGUESIM ESCOLTAR MÚSICA, JA QUE ES L’HORA DE MÚSICA!”

SB.16 “FIXE’T MÉS EN QUI FELICITES, PERQUE MAI EM FELICITES! DE TOTES FORMES ETS MOLT BONA MESTRE I T’ESTIMO MOOLT!!”

SB.17 “No mimis als oriols que es nota que els mimes més.”

SB.18 “M’agrada que s’expliqui tant clarament i si tens dubtes t’ajuda molt. Oriol P.”

SB.19 “Vull més BandLab ☺”

SB.20 “Fer una hora setmanal més.”

SB.21 “Que nesesitem tocar instruments i mes projectes”

SB.22 “Mariona, ho fas moooooolt bé! Lo unic que trobo que a vegades ens tractes com nens més petits. Crec que es una tonteria lo de felicitar!”

SB.23 “Magradaria escoltar mes música i veure mes videos”

SB.24 “M’hagrada musica i la Mariona fa ve les classes. Pero m’hagradaria escoltar algo de musica”

SB.25 “Hola, jo el que milloraria de l’assignatura és que poguem tocar instruments. També, m’agradaria no fer tanta teoria perquè és bastant avorrida. I poder escoltar música mentre treballem, ja que és l’hora de música :). També m’agradaria que et fixesis més en qui felicites, perquè mai em felicites :(. Per últim t’agrairia que fosis menys seca, però en general, ets bona profe.”

SB.26 “Tocar més intruments”

SB.27 “no cridistant.”

SB.28 “Felicita més”

SB.29 “Mes BandLap”

SB. 30 “Mes instruments”

SB.31 “Que la mariona ha fet que la música m’interesi cosa que abans no passava. Oriol M.”

SB.32 “No es pot parlar amb tu”

1r B Sobres blancs (Professorat)

SB.1 “Crec que es pot millorar la classe”

SB.2 “M’agrada molt l’assignatura, la Mariona ensenya molt bé.”

SB.3 “Ho intenta fer divertit pero els alumnes no paren de parlar. Nora”

SB.4 “La Música em sembla divertida però a vejades aburrida i opino que no hauriem de fer proves.”

SB.5 “Tocar més instruments”

SB.6 “M’agrada l’assignatura de música, però m’agradaria fer i tocar més instruments”

SB.7 “Per mi l’assignatura és molt xula i guai”

SB.8 “El que trobo a faltar és tocar instrument em fa rabia que cuan anem a tocar algú “lapizia” i ja no ho podem fer”

SB.9 “Penso que la Mariona fa l’assignatura molt avorrida i es una amargada.”

SB.10 “M’encanta la Mariona ♥. Biel”

SB.11 “Crec que música de moment ha sigut sigut molt teórica”

SB.12 “L’assignatura per a mi es un rollo = (una merda)”

1r C Sobres blancs (Professorat)

SB.1 “Millora”

SB.2 “Música tindria que ser optativa”

1r D Sobres blancs (Professorat)

SB.1 “ETS BONA PROFESSORA, A VEGADES FEM PROJECTES I ACTIVITATS BASTANT AVORRIDES.”

SB.2 “M’AGRADARIA APRENDRE A TOCAR ALGÚN INSTRUMENT I FER COSES MÉS INTERESSANTS.”

SB.2 “Tocar instruments”

SB.3 “Tocar més instruments”

SB.4 “M’agrada començar a tocar algun instrument.”

SB.5 “Fer mes activitats amb instruments”

SB.6 “Tocar més instruments”

SB.7 “Vull tocar instruments”

SB.8 “Crec que hauriem de fer més bandlab i tocar instruments”

SB.9 “MARIONA DEIXA D’UTILITZAR L’ORDINADOR”

SB.10 “Jugar més”

SB.11 “M’agrada molt la assignatura de música perquè la Mariona sempre s’esforça en totes les classes perquè ens divertim, i la majoria de la classe no se li agraeix”

SB.12 “UYYYYYY”

SB.13 “Tocar instruments i fer algo de cent”

SB.14 “Més jocs”

SB.15 “M’agradaria tocar instruments fent cançons etc.”

SB.16 “Tocar instruments”

SB.17 “Proposso que la teoria la aprenguem d’una manera més divertida, per exemple, que anem tocant instruments i ens expliquis com es toca, característiques, etc.”

SB.18 “L’assignatura de música és una mica bastant avorrida i per això es tindria que intentar tocar més instruments i fer més bandlab.”

SB.19 “Utilitzar més instruments”

SB.20 “Mesforcare per millorar i estar atent”

SB.21 “M’agrada molt la assignatura de música, perquè em fa desconectar una mica i es una hora bastant divertida”

SB.22 “Fer més jocs i/o activitats/tallers.”

SB.23 “M’agradaria que no em renyin per xorrades”

SB.24 “Fer més hores, i fer cançons”

SB.25 “No explicar tant”

SB.26 “Les classes de música són sincerament avorrides intento estar atent tot el possible, però avegades sem fa impossible.

SB.27 “M’agradaria fer més jocs, escoltar cançons.”

1r A Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “M’agrada molt les activitats que proposa i que intenti que la música sigui més divertit”

SV.2 “No estudiar les notes...ja que la majoria de la gent no s’hi vol dedicar”

SV.3 “Ha actuat be.”

SV.4 “Jo crec que hauriem de tocar algun instrument perquè això, crea més interès cap a la gent que no li ataru l’assignatura i es molt molt molt molt més divertit.”

SV.5 “Tocar més cops instruments”

SV.6 “CREC QUE HAURIA DE SER SERIO PERÒ A LA VEGADA DIVERTIT.”

SV.7 “VULL TOCAR UN INSTRUMENT”

SV.8 “NO TANT BORDE”

SV.9 “Hi ha una setmana que magrada com fas la classe i altres quela odio”

SV.10 “Que s’enfada molt”

SV.11 “LA MARIONA ES UNA BONA PROFE”

SV.12 “Gesticules molt bé però podries millorar la antonació 😊”

SV.13 “A mi m’agrada molt musica, pero m’agradaria tocar algun instrument.”

SV.14 “Jocs mes divertits”

SV.15 “M’agrada tot pro si que es veritat que m’agradaria toca més instruments”

SV.16 “Tocar més instruments”

SV.17 “PORFA, DIGALI A LA MARIONA QUE SIGUI MÉS DIVERTIDA I MENYS SECA, PERÒ QUE EN GENERAL ÉS BONA PROFE. GRACIES!”

SV.18 “Tocar més instruments perque toquem pocs instruments”

SV.19 “Tenir una sala de musica i instroments”

SV.20 “A vegades la Mariona és una mica dura i s’enfada ràpid, però no la jutjo perquè ser profe no és fàcil.”

SV.21 “Podriem tocar instruments”

SV.22 “No et conec osigi que no se que ficarte.”

1r B Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “Crec que ets molt maja i que tens un gran futur com a profesora”

SV.2 “Crec que l’Helena pot ser molt bona persona.”

SV.3 “M’agrada molt l’assignatura, La mariona ensenya molt bé.”

SV.4 “Ho intenta fer divertit però els alumnes no paren de parlar.Nora”

SV.5 “Per mi l’assignatura de música és molt xula pero el que més m’agrada és tocar instruments”

SV.6 “El que passa és que cuan ho anem a fer algú s’entromet i ja no ho fem. Això fa ¡molta! Rabia”

SV.7 “No serveix per res”

1r C Sobres vermells (Investigadora)

SV. 1 “Aburida”

SV.2 “Aburida”

SV.3 “Es vastant avorride”

SV.4 “es vastant Pesade”

1r D Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “Escoltar musica moderna/Reggetton “No !Clasica!”

SV.2 “Tocar instruments perque no en toquem”

SV.3 “Que la profesora sigui mes amable, perque es molt borde.”

SV.4 “Música és llents productiva i bastant avorrida.”

SV.5 “Tot hi que la Mariona posa bastant interes”

SV.6 “Fer més hores, i fer cançons”

SV.7 “M’agradaria aprendre més dinamicament”

SV.8 “m’hagradaria tocar instruments”

SV.9 “Utilitzar més els instruments.”

SV.10 “Els projectes que fem no m’agraden.”

SV.11 “NO M’agrada que quan la Mariona s’enfada estem molta estona sense fer res”

SV.12 “ELENA TOCAR INSTRUMENTS FORA DE CLASSE”

SV.13 “Fer més activitats amb instruments.”

SV.14 “No m’agraden les classes de música perquè per mi no em servirà de gaire però igualment m’agradaria fer activitats més divertides.”

SV.15 “Millorar els projectes que fem”

SV.16 “M’agradaria fer més activitats amb instruments i jocs instrumentals.”

SV.17 “A mi m’agrada molt la musica, crec que el projecte que farem es molt divertit”

SV.18 “Crec que per millorar les clases podriem deixarnos escoltar una canço”

SV.19 “M’agradaria fer més jocs

SV.20 “Jo crec que hauriem de tocar més instruments”

SV.21 “Tocar instruments i fer algo de cant”

SV.22 “Escoltar música ja que mai escoltem”

SV.23 “A tocar instruments”

SV.24 “M’agradaria fer més coses amb el BandLab”

SV.25 “Que la profe renya molt”

SV.26 En blanc

SV.27 “Tocar més instruments”

SV.28 “A la assignatura de música m’agrada fer coses pràctiques (tocar instruments) pero la teoria no m’agrada”

SV.29 “Crec que l’assignatura de música no és gaire productiva com les altres. Pot ser tindriem que fer menys hores de musica o fer que l’assignatura sigui opcional com religio”

7.2.2. Comentaris de les Bústies de 3r d’ESO

3r A Sobres blancs (Professorat Expressa)

SB.1 “Estaria millor que no hi hagi tanta part teòrica. Que no hi hagués tantes tasques”.

SB.2 “Jo penso que el projecte podria estar molt bé, però crec que es dóna massa bola. Crec que hi ha coses que sobren, com ara el GRAFFITI. Penso que s’acaba fent pesat”.

SB.3 “Jo penso que els projectes que han fet amb música estan bé. Si que és veritat que per exemple el projecte de rapensem no em va agradar tant, ja que a part de que no m’agrada cantar doncs era com molt no el rapejar, però per exemple en el projecte de jocs olímpics, doncs sí que em va agradar, ja que així vaig aprendre diferents coses de la música, si que és veritat, que estaria xulu tocar més instruments.”

SB.4 “Que el taller de rap amb la rapera fos més llarg.”

SB.5 “Crec que el taller de rap, la noia podria haber vingut un altre dia”.

SB.6 “Em va agradar més combinar la música i el ball (Olimpics) que cantar (RAP)”.

SB.7 “Para mí el proyecto de rap le faltó algo técnico menos explicación y más tiempo. Personalmente opino que no dieron casi tiempo o estábamos haciendo cosas innecesarias para hacer un rap”.

SB.8 “Pel que fa del projecte Olímpics aprendre a tocar un instrument del país que hem triat. I pel que fa repensem no fer tantes tasques.”

SB.9 “Afegir la música en un projecte així com el del rap a Olímpics és millor que fer la signatura a part.”

SB.10 “Ha estat bé, però hi ha hagut ocasions on ha sigut molt avorrit. M’agradaria que hi haguessin menys hores de projecte.”

SB.11 “Voldria tocar un instrument, m'agrada més Rapensem era menys avorrit.”

SB.12 “D’Olímpics em va agradar que cada grup busqués la seva informació ja que la teoria ho hauria fet molt més avorrit, jo crec que la part de música va estar bé. Del Rapensem no m'agradat molt el projecte ja que hi ha gent com jo que no li agrada gens rapejar. Prefereixo el projecte Olímpics.”

SB.13 “Molaria fer una assignatura dedicada a la música, crec que per molt que en aquest projecte hem treballat música no ens poden avaluar el curs amb un sol projecte. Proposo fer més hores o més projectes de música, treballar més amb material de música.”

SB.14 “No m'agrada l’assignatura, per tant ja m'esta bé les hores que fem.”

SB.15 “No ho sé. Expressa m'agrada molt i la part de música no m'agrada molt, però està bé.”

SB.16 “Potser es podria fer altres activitats més divertides.”

SB.17 “Del primer projecte no em va agradar perquè era molt avorrit i tenia moltes tasques. Del segon projecte m'ha agradat més tot i que no m'ha agradat el mont de la música.”

SB.18 “M'ha sigut més agradable fer el rap perquè si tens vergonya no és agradable ballar davant de tothom.”

SB.19 “Per mi falta més teoria de música, perquè molts alumnes no saben ni que és una corxera.”

SB.20 “Deixar més temps a l'hora de fer la creació de la lletra dels raps individual i en grup (RAPENSEM).”

SB.21 “Jo crec que he millorat l'atenció i la comunicació amb equip. M'ha servit molt més el del rap ja que m'ha agradat més.”

SB.22 “Jo penso que si està bé, no cal canviar-ho.”

SB.23 “D’Olímpics em va agradar buscar diferents tipus de músiques i fer-les coreografies.”

SB.24 “Està perfecte com ho hem fet. Em sembla bé la quantitat de tasques i les hores de tot.”

3r B Sobres blancs (Professorat Expressa)

SB.1 “Jo opino que aquesta assignatura és un bon element per fer projectes divertits. Penso que no sabien quins projectes triar i per això la gent odia aquesta assignatura. Se li podria treure molt més suc però els temes que tractem criden l'atenció a un 5% del curs. Opino que pot ser molt millor. Els projectes no m' aporten res al meu futur acadèmic/ professional.”

SB.2 “Crec que el rap és un tipus de música que no és bo per la salut mental.”

SB.3 “No tants examens junts, amb més marge per estudiar. Per mi el projecte de rap ha estat bé, però va ser molt ràpid i no va donar temps de fer les tasques.”

SB.4 “Ha estat bé però millorable. Podríem haver enfocant millor la part musical.”

SB.5 “Trobo que seria millor poder triar el tipus de música que volem cantar.”

SB.6 “Potser hauria portat a la repera un dia més i hauria fer les classes més interactives.”

SB.7 “Els projectes que fem a Expressa no m’aporten res al meu dia a dia. Podria aprofitar-se millor aquesta assignatura.”

SB.8 En blanc

SB.9 En blanc

SB.10 “Aquest projecte no m'ha agradat ja que m'ha semblat avorrit i poc interactiu.”

SB.11 “No està bé ni malament. No hem treballat la part musical, ja que la base del rap no estava feta per nosaltres. Els temes escollits eren avorrits i crec que era quasi millor que ens deixessin escollir temes més agradables en comptes de temes de reivindicar algo.”

SB.12 “No m'agrada el que fem ja que no té molt sentit.”

SB.13 “M'ha agradat molt aquest projecte d'Expressa, ja que ha estat molt diferent als altres. També perquè hem treballat en grups i aquesta és una forma de treballar que m'agrada molt. M'agradaria seguir treballant així, amb projectes.”

SB.14 “No m'agrada. No aprenem res i no és divertit.”

SB.15 “No m'agrada el projecte d'Expressa, ja que no veig les assignatures que hauríem de fer i m'agradaria si us plau que no ho poséssim als cursos de primer i segon.”

SB.16 “Crec que després d'haver fet vídeomat durant una setmana, ens haurien de deixar fer un videoclip.”

SB.17 “Bien, pero le falta más ayuda de expertos.”

SB.18 “No me aporta nada el proyecto de Expressa. ¿Para qué me sirve un rap para mi futuro?”

SB.19 “Este proyecto me ha gustado pero creo que se podrían mejorar unas cosas.”

3r C Sobres blancs (Professorat Expressa)

SB.1 “M'ha agradat el fet de que ajuntem el rap amb l'assignatura de socials i aprofitar de fer un rap en grup.

SB.2 “El que m'ha agradat que hem fet un projecte diferent i ha estat ben organitzat. El que no m'agrada és que només hem treballat rap.”

SB.3 “Jo trobo que ha estat un bon projecte perquè com que no fem assignatura com a tal de música doncs així la treballem perquè és important. Milloraria que els experts que ens vénen o ajuden que haguessin vingut més hores perquè així ens podrien ajudar més.”

SB.4 “M'ha agradat molt. M'ha agradat que a través d'un estil musical que li agrada a molta gent, ajudar a reivindicar al algo. Per millorar algo, podria incloure obrir-se a més d'estils musicals així donant costum en tots els tipus de música a escriure algo reivindicador.”

SB.5. “A mi m'agrada molt, ja que és un projecte diferent i més dinàmic. El que canviaria és no haver de cantar davant de gent ja que molta gent no s'atreveix. El que m'agrada més ha sigut veure el resultat final.”

SB.6 “En el projecte rap lo que menys m'ha agradat ha sigut el graffiti i lo que més m'ha agradat ha sigut fer el rap a classe i la rapera que va vindre a classe.”

SB.7 “Aquest projecte m'ha semblat divertit i una manera diferent de treballar una música.”

SB.8 “M'ha agradat molt l'exposició del raps, la Batalla de Gallos i la vinguda dels experts en rap. No m'ha agradat fer el rap individual.”

SB.9 “M'ha agradat fer el rap en conjunt, estava ben organitzat. M'ha agradat el concert.”

SB.10 “Jo no canviaria res ja que crec que el projecte està molt ben fet.”

SB.11 “M'ha agradat treballar sobre els ritmes, ja que no sabia res sobre això. M'ha agradat que els grups hagin sigut amb la gent que has triat. No m'agrada haver de cantar davant de la gent. Podríem treballar més estils musicals a part del rap.”

SB.12 “A mi no m'ha agradat gaire ja que no m'agrada rapejar, podríem incloure més sobre la música i no només el rap.”

SB.13 “Ha sigut un projecte diferent i molt dinàmic. Era molt entretingut i els grups eren molt bons. Canviaria que la pròxima vegada no poseu els alumnes a sortir a cantar des d'un principi o no els hi feu xantatge amb excel·lents.”

SB.14 “Me ha gustado salir al escenario y perder los nervios y la vergüenza.”

SB.15 “Me ha gustado porque el tema de rapear y cantar me gusta mucho.”

3r D Sobres blancs (Professorat Expressa)

SB.1 “No ve a classe perquè està malalt i quan no se'n va d'excursió”

SB.2 “Quasi no ve a classe, sempre està enfadat”

SB.3 “Jo d'Expressa opino que no planteja bé les classes, dona coses per fet que encara no sabem i entra enfadat a classe. No ve a la meitat de les classes i les altres van molt més avançats que nosaltres”

SB.4 “Jo penso que el professor no es el adequat perquè jo també sé llegir un power point. A més les classes són poc dinàmiques encara que els temes no estan tant malament. A més a mi em dona la sensació que el professor no té ganes ni de fer classes ni de venir a la nostra classe. Parlo per part de tota la classe. PD: Un professor desmotivats és un gran motiu per suspendre”

SB.5 “Crec que l'assignatura d'Expressa és, des del meu punt de vista, una assignatura inservible, perquè hi ha moltes activitats en les que la gran majoria de la classe ens avorrim i sentim que perdem el temps. 5 hores a la setmana en les que es podria fer una orientació als estudis ja que hi ha gent que a lo millor ho necessita més que fer activitats que no ens seviran de res.”

SB.6 “Jo trobo que falta comunicació entre profes i alumnes ja que moltes vegades ens hem enterat de coses per profes d'altres classes, o sigui que el nostre profe no ens diu coses i o ens ho diuen altres profes o altres alumnes”

SB.7 “Trobo que és un projecte en el que buscaven una resposta de part dels alumnes diferents “almenys al D”. Ha sigut un projecte que no ha agradat gaire. Penso que no hem servirà de res saber fer un rap a la vida i a part anteriorment ja ens havien ensenyat a fer poemes... Jo suggeriria que busquessin una alternativa de projecte. També haig de dir que no ha sigut horrible sino que no ens ha agradat molt”

SB.8 “Les classes d'EXPRESSA trobo que proposen projectes que pot ser que no agradin o que facin vergonya als alumnes, per exemple el projecte Rapensem pot ser que els alumnes els hi faci vergonya cantar”

SB.9 “Les classes d’Expressa no em semblen molt necessàries. La veritat són poc útils i a vegades només són per fer passar vergonya als alumnes (o això sembla). En quant al professor, a vegades no fa cas i pot arribar a riure’s del treball que fas. En general els projectes són bastant dinàmics però les ganades i entusiasme es noten quan hi són presents o no. En quant la música, només s’ha presentat en el projecte de Rapensem, potser també en Olímpics una mica. Només cal millorar les ganades d’ensenyar.”

SB.10 “JAJAJA DILLUNS =(HOLA SUU”

SB.11 “Que el Leo hagués avisat que hi havia examen.”

SB.12 “Jo crec que l’assignatura d’Expressa és una pèrdua de temps i que no serveix de gaire ja que jo sàpiga ningú d’aquesta classe es voldrà dedicar a fer textos argumentatius i fem projectes que són una mica aborrits.”

SB.13 “Jo de l’assignatura d’Expressa opino que està mal plantejada perquè hi ha moltes coses que fem que penso que a gairebé a cap de nosaltres ens serviran de res. Penso que algunes activitats són una pèrdua de temps. També hi ha moltes estones en les que no hi ha res a fer i és avorrit”

3r E Sobres blancs (Professorat Expressa)

SB.1 “Valia més la pena el concert i els productes finals que el procés, les tasques se m’han fet cansines.”

SB.2 “És molt avorrit i cansino.”

SB.3 “Aquest projecte se m’ha fet molt cansat i no m’ha agradat.”

SB.4 “Jo crec que aquest projecte de rap ha sigut de les hores més malgastades de la meua vida, ja queestic segur de que no em servirà per res”

3r A Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “No m’ha agradat fer cap dels dos projectes.”

SV.2 “Jo et recomenaria no fer les classes / projectes tan teorics (està bé amb una mica de teoria no quasi tot el projecte de teoria) Algunes activitats per no aburrir tant als alumnes”

SV.3 “Hi ha gent que no li agrada la música i s’ha de tenir en compte.”

SV.4 “El meu referent es AmuelAA”

SV.5 “El projecte tot bé, però meny teoria millor”

SV.6 “No m’agrada la musica però sí el rap”

SV.7 En blanc

3r B Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “M’ha semblat molt divertit perque es inusual”

SV.2 En Blanc

3r C Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “El projecte en si, no m’ha agradat gaire, l’únic que es salva es el final del projecte”

SV.2 “Creo que lo bueno que han conosido que lo de subir al esenario ha sido muy dinamico y divertido pero la manera de hacer las clases no me ha gustado porque era aburrida, han incluido la musica pero lo podrian haber hecho en el proceso mas divertido.”

SV.3 “A mí m’ha agradat però no és res de l’altre món.”

SV.4 “El concepte de projecte estava bé, fer un rap, etc.”

SV.5 “Però el que s’hagi de fer tan rigurós, amb tantes normes, de només 1 estil musical, etc. Ho feia aburrit.”

SV.6 “Però en si es una bona forma de fer un projecte amb música. Sols que per la proxima hi hagin més estils.”

SV.7 “Aquest projecte lo millor ha estat crear 2 raps, ja que aixi podem expressar una opinio individual i després una colectiva amb la gent del grup”

SV.8 “M’agradat q vingessin especialistes en musica, no m’ha agradat q els professors no tagudesin gaire.”

3r D Sobres vermells (Investigadora)

SV.1 “Tenim un profe que no es al adequat ja que no li be de gust vindre a classe ni res.

No ens ajuda i exigeix coses que ni ell sap que són i bé aquí sense sabersa les tasques i sempre et respon de males formas i vasilan sempre”

SV.2 “Segons el meu punt de vista el Leo no ha ajudat en res i ens criticava la feina quan no sabia ni el que s’havia de fer a la tasca.”

SV.3 “Criticava el graffiti i som nosaltres qui decidim el que fem i ens expressem com volem”

SV.4 “A mi m’agrada bastant la dinàmica i el professorat està prou bé”

SV.5 “Sempre diu que no passa res pero si passa, perque ens quedem atrasats comparat amb les altres classes”

SV.6 “De vegades només ajuda a una gent en concret.”

SV.7 “No ve casi mai a classe”

SV.8 “Molts cops no ens explica les tasques i ho hem de fer sense saber que el Leo hagues avisat que hi havia examen”

SV.9 “A mi em sembla un projecte molt interesant perque el rap es una forma de expresarse molt útil i bona”

SV.10 “El professorat es una merda ja que es homosexual. Sempre intenta ridiculizar als alumnes i si alguna cosa ho fem malament all li fa sentir que no serveix dienli que el treball l’ha fet un nen de 12 anys.

SV.11 “Hi han tasques que inclús ell ha de preguntar com es fan perquè no es mira les tasques”

SV.12 “L’assignatura d’expressa és una assignatura no necessària ja que al final no té nota.”

SV.13 “El projecte de rap no em sembla correcte perquè no vull rapejar ja que no m’agrada cantar. El professorat no ajuda i fa que els alumnes han de resoldre els dubtes alls mateixos”

SV.14 “Es pensa que em nescut apresos i només ajuda a una gent en concret i al final cansa perquè quan el nostre grup va fer el rap tot el rato va estar amb ells amb nosaltres no va venir ni una hora i ens va haver de ajudar la rapera”

SV.15 “L’assignatura d’expressa em sembla innecessària perquè no vull estudiar més en comú amb això i no en té nota”

SV.16 “El professorat no m’agrada i és una mica avorrit”

3r E Sobres vermells (Investigadora)

SV. 1 “Valia més la pena el concert i els productes finals que el procés, les tasques s’han fet cansines.”

SV.2 “A mi aquesta assignatura no m’agrada gaire, preferiria treballar cada assignatura per separat i no totes juntes. Ni que la part de música si que m’ha agradat, ha sigut divertit gravar com ho fan els artistes”

SV.3 “Opino que els projectes que fem són originals, però feria algu més dinàmic.
De música no fem res”

SV.4 “Jo crec que l’assignatura de música és totalment innecessària ja que no ens serviria d’absolutament res”

SV.5 “Messi”

