



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



DCA DHA

DPTO. DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
DOCUMENTACIÓN E HISTORIA DEL ARTE

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dep. de Comunicació Audiovisual, Documentació i
Història de l'Art

ESTUDI SOBRE LA INTRODUCCIÓ DUN MARC
COMÚ DE REFERÈNCIA APLICAT A LAVALUACIÓ DEL
DOMINI DE LOBOÉ DINS DE LEDUCACIÓ MUSICAL
NO FORMAL EN EL TERRITORI VALENCIÀ .

Treball Fi de Màster

Màster Universitari en Música

AUTOR/A: Hurtado Juan, Domenec

Tutor/a: Tolosa Robledo, Luisa María

CURS ACADÈMIC: 2021/2022



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL,
DOCUMENTACIÓ I HISTÒRIA DE L'ART

MÀSTER UNIVERSITARI EN MÚSICA

**ESTUDI SOBRE LA INTRODUCCIÓ D'UN
MARC COMÚ DE REFERÈNCIA APLICAT A
L'AVALUACIÓ DEL DOMINI DE L'OBOÉ
DINS DE L'EDUCACIÓ MUSICAL NO
FORMAL EN EL TERRITORI VALENCIÀ**

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Doménec Hurtado Juan

Directora. Luisa Tolosa - Robledo

València, juliol de 2022.

RESUM

La pràctica musical aficionada és una activitat àmpliament coneguda i reconeguda en el territori valencià. És gràcies a les escoles de música que es pot aprendre a tocar un instrument dins del sistema educatiu de manera adaptada i flexible tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat. El present treball d'investigació proposa una escala general de nivells de domini instrumental aplicats a l'avaluació dels resultats d'aprenentatge en consonància amb el paradigma d'educació no formal que persegueix un aprenentatge continu i al llarg de la vida. L'estudi, que utilitza el cas de l'oboé com a eina metodològica que es pot fer extensible a la resta d'instruments musicals, indaga sobre la necessitat i l'oportunitat de configurar un marc comú de referència. El fet d'oferir un marc estructurat, però flexible a l'hora de progressar es considera una estratègia clau per a propiciar la millora educativa d'aquestes escoles.

RESUMEN

La práctica musical aficionada es una actividad ampliamente conocida y reconocida en el territorio valenciano. Es gracias a las escuelas de música que se puede aprender a tocar un instrumento dentro del sistema educativo de manera adaptada y flexible teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. El presente trabajo de investigación propone una escala general de niveles de dominio instrumental aplicados a la evaluación de los resultados de aprendizaje en consonancia con el paradigma de educación no formal que persigue un aprendizaje continuo y a lo largo de la vida. El estudio, que utiliza el caso del oboe como herramienta metodológica que se puede hacer extensible al resto de instrumentos musicales, indaga sobre la necesidad y la oportunidad de configurar un marco común de referencia. El hecho de ofrecer un marco estructurado, pero flexible a la hora de progresar se considera una estrategia clave para propiciar la mejora educativa de estas escuelas.

ABSTRACT

Amateur musical learning is an activity widely known and acknowledged along the Valencian territory, where music schools give access to the musical learning within the education system. These schools offer an adapted and flexible musical learning approach focusing on the students' needs and learning progress. Therefore, the present research project describes a new grading method for assessing levels of instrumental mastery within a non-formal education paradigm, encouraging a continued and lifelong learning. This study, which focuses on the case of the oboe, can be extended to the rest of the instruments. Hence, this project explores the need and opportunity to set a structured but flexible musical common framework for assessing levels of instrumental mastery and encourages the development and improvement of the musical education.

PARAULES CLAU

Valencià: oboé; escoles de música; educació no formal; nivells de domini instrumental; marc comú de referència; habilitats musicals.

Castellà: oboe, escuelas de música, educación no formal, niveles de dominio instrumental; marco común de referencia; habilidades musicales.

Anglés: oboe; music schools; non-formal education; instrumental proficiency levels; common framework of reference; musical skills.

AGRAÏMENTS

A M^a José Blasco, Asensi Cabo i Ismael Díez, per posar al meu abast tots els seus coneixements i deixar que m'escudelle a pleret i sempre que ha fet falta.

A la Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana i, en particular a Remigi Morant per prestar-me la seua ajuda en aquesta investigació.

A totes aquelles persones que treballen des de distints àmbits per fer que les escoles de música valencianes siguen un model educatiu de referència i de cohesió social.

A Luisa Tolosa-Robledo, pel temps dedicat a aconsellar i recolzar aquest treball.

A mos pares, Domingo i Luisa per plantar la llavoreta de la música en mi i a Raquel i Ariadna, perquè amb la seua companyia i la seua estima, tot és fàcil.

TAULA DE CONTINGUTS

RESUM	2
AGRAÏMENTS	4
1. Introducció	7
1.1. L'Ensenyament Específic de la Música en el Sistema Educatiu Espanyol	7
1.2. L'Ensenyament Artístic No Formal: un Model d'Educació al Llarg de la Vida	11
1.3. Justificació	14
1.4. Marc Teòric de Referència	18
2. Objectius	28
2.1. General	28
2.2. Específics	28
3. Hipòtesi	29
4. Metodologia	30
4.1 Disseny de la Investigació	30
4.2. La Triangulació en la Investigació Inicial	30
4.3. Metodologia Quantitativa en aquesta Investigació	31
4.4. Població i Tècniques de Mostreig	32
4.5. Instrument per a la Recollida de Dades	33
4.6. Procediment i Cronograma	35
4.7. Procediment per a l'Anàlisi de Dades	36
5. Resultats	37
5.1. Anàlisi de Dades	37
5.2. Anàlisis Estadístiques	40
5.3. Anàlisi de Dades i Resultats	41
6. Discussió	47
7. Conclusions i prospectiva	49

Referències Bibliogràfiques	52
ANNEX	57

Figures, gràfics i taules

Figura 1. Resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació.....	19
Figura 2. Regulació en el Marc Europeu de Qualificacions.....	21
Figura 3. Paràmetres primeres vista.....	22
Figura 4. Escala general de nivells del MCER.....	26
Gràfic 1. Professorat que desenvolupa la seua tasca docent a les franges d'edat descrites.....	39
Taula 1. Equivalències entre nivells de domini instrumental.....	34
Taula 2. Nivells de referència: escala global de domini instrumental.....	34
Taula 3. Freqüències de la variable nivell d'estudis.....	38
Taula 4. Freqüències de la variable pla d'esudis.....	38
Taula 5. Anàlisi de descriptives de les variables Número d'escoles i Número d'alumnes.....	39
Taula 6. Anàlisi de descriptives per a les variables de competència A1, A2, B1, B2, C1, C2.....	40
Taula 7. Proporcions de la variable A1.....	42
Taula 8. Proporcions de la variable A2.....	42
Taula 9. Proporcions de la variable C2.....	43
Taula 10. Freqüències de les respostes del professorat a les preguntes 11, 12, 13, 19, 20 i 21.....	44
Taula 11. Anàlisi de descriptives per a la valoració del mètode d'avaluació utilitzat en les escoles de música.....	45

Hem d'inculcar en els escolars la creença que la música pertany a tots i que, amb un poquet d'esforç, és assequible per a tothom.

Zoltán Kodaly, conferència (1946)

1. Introducció

1.1. L'Ensenyament Específic de la Música en el Sistema Educatiu Espanyol

La música és una disciplina reconeguda pel seu valor en l'educació de les persones. D'aquesta manera l'aprenentatge musical s'inclou com a matèria en el règim general del sistema educatiu espanyol i també disposa d'un marc específic, dins dels ensenyaments artístics que es formulen en el Capítol VI, secció primera del Títol I de la vigent Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, (en avant LOE). És dins d'aquests ensenyaments específics que es pot desenvolupar la pràctica musical aprenent a tocar un instrument.

L'aspecte més singular dels ensenyaments artístics de música dins la llei d'educació és que aquesta defineix una doble via formativa: una, la corresponent als ensenyaments reglats: elementals, professionals i superiors de música, que proporcionen una formació artística de qualitat per a garantir la qualificació dels futurs professionals de la música, i altra, els estudis adreçats a persones aficionades que proveeixen de formació musical contínua i al llarg de la vida. Si bé, la primera estaria dins del que és una educació formal, la segona no faria referència a l'àmbit informal sinó al no formal, que té unes característiques molt particulars com es veurà a continuació. Com assenyala Berbel i Díaz (2014, p. 47 i 48):

Quant als ensenyaments especialitzats de música, va marcar una distinció entre l'ensenyament que s'imparteix en els conservatoris i la que es duu a terme a les escoles de música [...].

[...] Aquestes significatives contribucions que va introduir la reforma educativa en establir dos àmbits educatius diferenciats (educació formal i no formal) poden i deuen interrelacionar-se en benefici d'una educació musical més cohesionada i enfortida. Es parteix de la convicció que no existeix un sol model d'educació sinó varis, i que tots ells contribueixen a la formació de l'individu. En l'actualitat, l'univers educatiu reconeix tres modalitats que intervenen en els processos d'aprenentatge: formal, no formal i informal.

Tal com assenyala Touriñán i Longueira (2010, citats per De Alba 2015, p. 31), la presència de la música en el sistema educatiu no deixa més que donar resposta als diferents enfocaments i solucions que l'ensenyament musical específic requereix. Així, considerant que per raons obvies el model d'aprenentatge informal queda fora de la regulació educativa, són els models formal i no formal els que es varen recollir en la legislació per primera vegada amb l'aprovació de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, més coneguda per l'acrònim LOGSE.

L'ensenyament oficial de música (formal) compta amb el consegüent desenvolupament curricular tal com passa amb els ensenyaments obligatoris i postobligatoris de règim general i per això es venen a anomenar ensenyaments reglats. Per contra, l'altra via (no formal), propugna un aprenentatge musical molt més flexible i adaptat a l'estudiant sense un currículum preestablert que el limite. Atenent a la definició que apareix en l'article 39.5 de la LOGSE:

[...] podran cursar-se en escoles específiques, sense limitació d'edat, estudis de música o de dansa, que en cap cas podran conduir a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica i professional i l'organització i l'estructura de la qual seran diferents a les establides en aquests apartats. Aquestes escoles es regularan reglamentàriament per les Administracions educatives.

Tenint en compte la descentralització educativa de l'Estat espanyol, entre les competències delegades a les comunitats autònomes es troba la regulació

d'aquestes escoles. Convé assenyalar que és dins d'aquesta regulació, a escala autonòmica, que aquestes escoles reben la denominació genèrica “escoles de música”, ja que la legislació educativa bàsica no assenyala cap denominació per a referir-se a d'elles.

Per a entendre el paper que juguen les escoles de música dins del sistema educatiu espanyol resulta adequat citar Marzal (2010, p. 88):

Els ensenyaments musicals no reglats comparteixen un esperit comú que no és altre que la formació musical a nivell no professional, *amateur* diríem; de mode que els ensenyaments no se subjecten a les rigideses pròpies de la reglada ni en l'edat ni en l'accés a les mateixes, ni en els seus temps lectius, ni en el seus continguts.

Aquesta idea és clau, ja que, si bé tots els estudis musicals especialitzats van dirigits a la formació tècnica musical i parteixen de la pràctica instrumental com a eix vertebrador de l'aprenentatge, el context en el que es dona la formació és ben diferent, tant en els fins que es pretenen com en els processos d'aprenentatge que allí es donen. Cal assenyalar però, que “la distinció entre tots dos tipus d'ensenyament no se sustenta en l'existència o absència de regulació, perquè en tots dos casos hi ha regulació” (Marzal 2010, p. 82). El cas és que tots dos ensenyaments musicals, els reglats i els anomenats no reglats, disposen d'organització, coordinació i sistematització, i com a tals formen part del sistema educatiu (Pacheco 2007, p. 7). Per això, encara que la terminologia “ensenyament no reglat¹” per a referir-se al model educatiu propi de les escoles de música es ve considerant vàlid per tractar-se d'uns ensenyaments que no condueixen a l'obtenció de títols amb validesa oficial, la terminologia “ensenyament no formal” sembla més esclaridora a l'hora d'evidenciar que no es tracta, en cap cas, d'una educació de tipus informal.

Aquesta dualitat formativa no és fruit d'una recent planificació sistèmica dels ensenyaments musicals sinó que és conseqüència de la pròpia tradició educativa i l'evolució social del país i, és per això que tots dos models estan perfectament

¹ En la vigent llei educativa no apareix cap definició del terme “no reglat; sols apareix anomenat per contraposar-lo a “reglat” en la part de la norma referida a l'educació de les persones adultes.

reconeguts en l'ecosistema social i educatiu. D'aquesta manera, l'ensenyament formal, diguem-ne oficial, en contraposició al no formal, pren inicialment com a model el pla d'estudis del Conservatori Superior de Música de Madrid que va ser el primer a crear-se en 1830. Tenint en compte el que s'estableix per a aquest conservatori es van crear i autoritzar altres com el de Barcelona, València o Sevilla (Marzal 2010, p. 28). En canvi, les escoles de música tenen en les escoles d'educands i abans en les acadèmies de les bandes de música els seus antecedents allà pel s. XIX. Des d'un inici, la finalitat d'aquestes escoles serà la de proveir de músics les pròpies agrupacions adquirint nocions musicals bàsiques, es a dir, aprendre a solfejar i a tocar un instrument (Asensi 2010, p. 361). Açò vol dir que “les escoles naixen com a resposta a la gran demanda social, facilitant el que moltes persones amb aficions musicals puguen rebre formació sense buscar a priori la continuació d'estudis en un conservatori” (Morant 2014, p. 41). En aquest sentit, l'activitat educativa de les escoles de música està basada en la premissa que qualsevol persona pot fer música sense oblidar que les escoles també poden orientar a d'aquelles persones que tenen vocació i aptituds per a la música cap a l'ensenyament formal (De Alba 2015, p. 98).

Tot i això, no es pot negar que ambdós models han estat i segueixen estant molt connectats. Tenint en compte que en els primers estadis de la formació musical les persones no sempre tenen uns interessos musicals ben definits, és freqüent que persones que es formen en escoles de música, més avant donen el pas als ensenyaments oficials, de la mateixa manera que alumnes que abandonen els estudis en el conservatori, recalen de nou en l'escola de música per seguir formant-se d'una manera més flexible.

Arribats a aquest punt, caldria mencionar que la regulació dels ensenyaments artístics anteriors a la LOGSE preveia que en tots els conservatoris oficials existira una matrícula oficial i una matrícula lliure (article 17 del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los conservatorios de música). Aquesta matrícula lliure, que tenia la mateixa finalitat que la matrícula oficial, és a dir, obtenir la titulació de música, solia utilitzar-se freqüentment per a què molts dels qui es formaven en les escoles de música

verificaren anualment el seu nivell de domini musical examinant-se de qualsevol dels cursos en què s'organitzaven els ensenyaments oficials. És a partir de la LOGSE, quan s'eliminen aquestes proves lliures i se substitueixen per proves d'accés que permeten ingressar als diferents cursos dels ensenyaments oficials. Així mateix, a partir de la LOGSE es preveu l'obtenció directa del Certificat d'Ensenyaments Elementals mitjançant una prova específica per a mesurar el nivell musical sense necessitat d'haver cursat estudis oficials prèviament.

Assenyalar que “l'absència de títol és una de les raons per a qüestionar la qualificació d'aquests ensenyaments en el seu grau elemental com a ensenyaments musicals reglats” (Marzal 2010, p. 85). Aquest assumpte, es trasllada a la regulació dels ensenyaments musicals que fan les distintes comunitats autònomes. Així, trobem el cas de Catalunya o el País Basc que a partir de la LOE, ja no han actualitzat el currículum dels ensenyaments elementals i promouen que tot l'ensenyament, diguem “de base”, es realitzi principalment des de les escoles de música. En el cas contrari està Andalusia, on les escoles de música tenen un paper molt testimonial, perquè dins de l'elemental s'estableix un doble model organitzatiu d'ensenyaments bàsics i d'ensenyaments d'iniciació adreçats a totes les persones sense distinció d'edat o preparació prèvia (article 6 del Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía). Per últim, estaria el cas de la Comunitat Valenciana, entre altres, que sí diferencien tots dos models, els consideren complementaris i els promouen en paral·lel. Tot i això, cal assenyalar que és freqüent que les escoles de música valencianes repliquen en els seus programes formatius l'ensenyament elemental i “utilitzen la programació del seu conservatori de referència com a pròpia” (Morant 2014, p. 198).

1.2. L'Ensenyament Artístic No Formal: un Model d'Educació al Llarg de la Vida

En qualsevol cas, en el present treball deixarem de banda la part formal de l'ensenyament musical, amb les seues pròpies dinàmiques d'ordenació acadèmica, avaluació i funcionament i ens centrarem en l'ensenyament no formal que és el

que s'imparteix des de les escoles de música. Tot i això, assenyalar que totes les consideracions que s'han fet anteriorment s'han de tindre en compte per a la investigació que es pretén.

En relació amb l'educació no formal, la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (en avant LOMLOE), inclou un article 5 bis que diu:

L'educació no formal en el marc d'una cultura de l'aprenentatge al llarg de la vida, comprendrà totes aquelles activitats, mitjans i àmbits d'educació que es desenvolupen fora de l'educació formal i que es dirigeixen a persones de qualsevol edat amb especial interès en la infància i la joventut, que tenen valor educatiu en sí mateixos i han sigut organitzats expressament per a satisfer objectius educatius en diversos àmbits de la vida social com ara la capacitació personal, promoció de valors comunitaris, animació sociocultural, participació social, millora de les condicions de vida, artística, tecnològica, lúdica o esportiva, entre altres. Es promourà l'articulació i complementarietat de l'educació formal i no formal amb el propòsit que aquesta contribueixca a l'adquisició de competències per a un ple desenvolupament de la personalitat.

D'aquest article que s'incorpora a la darrera revisió de la llei educativa podem subratllar tres idees principals:

Primera, que l'educació no formal es desenvolupa en el marc d'una cultura d'aprenentatge al llarg de la vida.

Segona, que l'educació no formal té per objectiu millorar condicions de vida de les persones, i en particular per al cas que ens ocupa, la vida artística.

Tercera, que l'educació formal i no formal resulten complementàries de manera que aquesta última contribueix igualment a l'adquisició de competències.

En relació amb la cultura d'aprenentatge al llarg de la vida, la LOE de 2006 ja incorporava un article 5 que parlava que totes les persones havien de tindre la

possibilitat de formar-se al llarg de la vida, dins del sistema educatiu. En aquest sentit, podríem afirmar que l'ensenyament musical no formal, s'inclou en el sistema educatiu espanyol com un model de formació al llarg de la vida com altres que també s'inclouen com poden ser la formació professional, la formació de persones adultes o l'aprenentatge dels idiomes, ja que tots ells tenen un enfocament de formació permanent tot i les grans diferències que es poden trobar entre ells.

Sobre la millora de les condicions de vida de les persones a través de l'art, Vernia, en el seu informe INSOLARTE (p. 5) referit a la implementació d'un projecte musical-artístic per a la inclusió social i educativa, assenyala de manera molt encertada:

Actualment la música, encara que està perdent representativitat i presència en les institucions educatives, contràriament, està prenent rellevància en la societat, en la qualitat de vida de les persones, en la inclusió educativa i social, a més s'estima que és una potent eina de vertebració social, d'ocupabilitat i sostenibilitat. A través de projectes artístics, la música es comporta com un nexa d'unió que permet la implementació en diferents contextos i perfils, d'accions capaces de potenciar la motivació, l'autoestima, així com millorar les competències socials i personals.

Els beneficis de la música van més enllà del cognitiu per a incidir positivament en el social, atenent també l'ocupabilitat i al desenvolupament sostenible, connectant així, directament amb l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible número 4 (4t ODS), referent a l'Educació, i interconnectant pràcticament amb quasi tots els ODS.

Sens dubte, les escoles de música tenen hui en dia un gran reconeixement atés que l'experiència socialitzadora, coeducativa i intergeneracional i el fet d'aprendre en un entorn divers són elements claus de la seua formació i açò encaixa perfectament amb els objectius per al desenvolupament sostenible promoguts per les Nacions Unides.

Sobre la complementarietat de l'educació formal i no formal i l'adquisició de competències dins d'aquest últim model formatiu, assenyalar que, és aquest el punt de partida de la present investigació i per això tornarem sobre aquest punt més endavant.

En relació amb l'objecte d'aquest estudi, ens centrarem en el model educatiu de les escoles de música valencianes. En aquest territori es concentra el major nombre d'escoles de tot l'Estat espanyol: 420 actualment inscrites en el Registre de Centres Docents². La titularitat de la majoria d'escoles (més del 90%) l'ostenten societats musicals (entitats sense ànim de lucre declarades Manifestació Representativa del Patrimoni Cultural Immaterial pel Ministeri de Cultura i Esport i Bé d'Interés Cultural Immaterial per la Generalitat Valenciana). El volum d'alumnat d'aquestes escoles ascendeix a més de 50.000 (Rausell 2018). Les escoles de música valencianes són centres educatius de proximitat, estan distribuïdes per tot el territori i tenen un reconeixement social molt important. Així mateix, el seu sosteniment està assegurat gràcies a les ajudes que presten les distintes administracions públiques (local i autonòmica). Aquests ensenyaments s'inclouen com a tals en la Llei 2/1998, de 12 de maig, Valenciana de la Música. Finalment, cal assenyalar que la regulació normativa més recent de l'estat espanyol també és la valenciana amb l'aprovació del Decret 2/2022, de 14 de gener, de regulació de les escoles d'ensenyament artístic no formal de música i d'arts escèniques.

1.3. Justificació

El Decret 2/2022 té plena sintonia amb la reforma educativa promulgada per la LOMLOE, ja que en aquest Decret es diu explícitament que “aquest model formatiu es defineix com a «educació no formal» en l'article 5 bis de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació”. En aquest sentit, el Decret incorpora alguns aspectes substancials en relació amb l'ensenyament musical no formal, ja que s'assenyala que la finalitat d'aquest model és donar una formació de tipus pràctic i despertar vocacions i aptituds que desemboquen en una posterior integració en agrupacions artístiques de caràcter aficionat. Així mateix, s'assenyala que els processos d'ensenyament i aprenentatge en aquestes escoles es realitzaran sempre de manera flexible i adaptada en el context de diferents programes d'aprenentatge. Una idea sobre la qual s'aprofundeix quan es

² Font: Guia de centres docents de la Comunitat Valenciana.
<https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/musica-y-danza>

concreten els principis pedagògics d'aquestes escoles (article 6.2), “formació adequada a les edats, els interessos, habilitats, dedicació i ritmes d'aprenentatge de l'alumnat”.

Tenint en compte el que propugna aquesta norma, la investigació que es pretén s'emmarca en:

a) La formació musical pràctica que es realitza a través de l'aprenentatge dels instruments musicals i en particular l'avaluació dels resultats d'aprenentatge. En relació amb açò, el present estudi parteix del cas de l'oboé com a exemple instrumental que es pot fer extensible a la resta d'instruments. Resulta necessari acotar la investigació a un únic instrument per les diferents característiques idiomàtiques i dificultats tècniques dels instruments musicals.

b) L'adquisició de competències instrumentals des de la perspectiva d'un aprenentatge flexible i adaptat als diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat de les escoles de música.

Agafant aquests dos elements, la investigació es justifica per la necessitat de categoritzar i mesurar els resultats d'aprenentatge instrumentals oferits en les escoles de música de manera que aquestes puguen determinar amb fiabilitat i acreditar, en última instància les competències que assoleix el seu alumnat. D'aquesta manera, es considera oportú poder concretar una escala de nivells de domini instrumental entenent que, tot i tractar-se d'un ensenyament flexible i adaptat, ha de procurar-se la continuïtat dels aprenentatges de forma ordenada i sistemàtica.

La publicació del Reial Decret 272/2022, de 12 d'abril, pel qual s'estableix el Marc Espanyol de Qualificacions per a l'Aprenentatge Permanent, ve a complir els compromisos derivats de l'Agenda 2030 de les Nacions Unides i, en concret els objectius de Desenvolupament Sostenible, entre els quals està l'aprenentatge al llarg de la vida. Dins de les estratègies educatives del Parlament Europeu i del consell de la Unió Europea està la recomanació de facilitar la incorporació

progressiva al marc de qualificacions per a l'aprenentatge permanent els ensenyaments no formals, per això, tot i que el Reial Decret 272/2022, no concreta res al respecte, sí que assenyala en el seu preàmbul que aquests ensenyaments hauran d'incorporar-se a aquest marc en una segona fase. La possibilitat d'integrar, en un futur, l'aprenentatge musical no formal en el marc general de qualificacions vindria a justificar per si soles aquesta investigació. En relació amb açò, l'article 2 del Reial Decret 272/2022, defineix el que hauria de ser la «validació de l'aprenentatge no formal i informal» assenyalant el següent:

Procés pel qual una autoritat competent confirma que una persona ha adquirit els resultats d'aprenentatge adquirits en activitats d'aprenentatge no formals i informals mesurats respecte a un nivell pertinent; consta de quatre fases diferents: la identificació, mitjançant el diàleg, de l'experiència concreta d'una persona; la documentació (per a fer visible l'experiència de la persona); una avaluació formal d'aquesta experiència, i la certificació dels resultats de l'avaluació, que pot conduir a una qualificació completa o parcial.

Sobre el context en el qual es desenvolupen els aprenentatges instrumentals en les escoles de música, la realitat és que “l'estudi dels instruments i el seu ensenyament ha anat canviant en aquesta última dècada. Nous hàbits familiars, legislació, estudis pedagògics, etc. han anat modificant en part el plantejament i l'organització de les escoles de música” (Iborra 2018, p. 7). En aquest sentit, cal reconèixer l'espenta que aquestes escoles estan demostrant a l'hora de millorar la formació que ofereixen a la ciutadana. No obstant això, s'ha d'assenyalar que, pel que fa a l'avaluació dels resultats d'aprenentatge instrumentals, la disjuntiva que es presenta és la mateixa d'anys enrere: seguir el model conservatori o aprofundir en un propi model.

Dins d'aquest plantejament, per a mesurar els resultats d'aprenentatge en les escoles de música, la primera qüestió que cap preguntar-se és, per què l'ensenyament oficial no és un bon referent. En aquest sentit, els currículums dels ensenyaments oficials de música descriuen tres grans nivells de domini instrumental: l'elemental, que condueix a l'obtenció del certificat corresponent i el professional i el superior, que condueixen a l'obtenció del Títol Professional de

Música i el Títol de Graduat Superior, respectivament. Caldria descartar, abans de res, els dos últims com un referent per a les escoles, atés que la finalitat d'aquests, professional i superior, és qualificar professionalment l'alumnat i obtenir un títol. Pel que fa a l'elemental, la prova directa per a l'obtenció del Certificat elemental sí que pot fer-se servir com a referent per a mesurar el domini instrumental que s'encontra en la base de l'aprenentatge musical. Ara bé, l'estructura interna en quatre cursos dels ensenyaments elementals no sembla tan adequada, ja que no està pensada per a l'aprenentatge flexible i adaptat de les escoles de música. A més, és en el context de les programacions didàctiques de cada conservatori on es plasma la concreció curricular de cada curs dels ensenyaments. El currículum general dels ensenyaments no preveu mesurar distints nivells de domini instrumental. Per això, podem afirmar que a l'hora de seguir una seqüència de cursos no hi ha un referent únic, sinó tants com conservatoris hi ha. Per això, hui per hui, no existeix cap estàndard en l'ensenyament formal, en quan a distints nivells de domini instrumental es refereix, que resulte suficientment descriptiu i aplicable a les escoles de música. Aleshores, la segona qüestió que es planteja és, si resulta important mesurar el domini instrumental des de l'òptica d'uns estudiants de música que simplement aprenen a tocar un instrument per afició; i si mesurar el domini instrumental és un factor important a l'hora de millorar la qualitat dels aprenentatges que s'ofereixen des de les escoles de música. En primer lloc, es considera que mesurar distints nivells de domini instrumental afavoriria una avaluació més objectiva dels estudiants. Aquesta avaluació resultaria descriptiva en el sentit de comprendre de manera més profunda i contrastada què saben fer i d'aquesta manera, saber com poden integrar-se i desenvolupar-se dins de les agrupacions musicals de caràcter aficionat. En segon lloc, es considera que mesurar el domini instrumental de manera estandarditzada afavoriria l'autopercepció de les habilitats pròpies i crearia expectatives positives de realització que són les que afavoreixen la motivació per a realitzar qualsevol activitat i desenvolupen l'esforç i la persistència per a l'assoliment, tal com afirmen Eccles, Wigfield i Weiner (1983, 1994 i 1972 citats per Carrillo i González-Moreno 2019). També permetria que els estudiants veren reconegudes i acreditades les seues competències

instrumentals facilitant així la interacció en el context musical en el qual es desenvolupen. Una escala de domini instrumental en l'entorn de l'ensenyament no formal podria actuar com una mena de “segell” de qualitat que refermaria el valor educatiu de les escoles de música valencianes i afavoriria la convergència de totes elles dins de la necessària diversitat.

Com assenyala Mena (2020, p. 777), “l'educació artística té moltes possibilitats com a vehicle d'educació emocional”. Igualment, Guillén (2012, citat pel mateix Mena 2020) destaca que la neurociència està demostrant que l'activitat musical promou el desenvolupament de molts processos cognitius. Per altra banda, Villarroel (2018, citat també per Mena 2020) assenyala que “els espais socials no formals són els que emergeixen com a nínxol on podem exercir el nostre dret humà a l'educació artística i l'accés en la cultura”. Aquest mateix autor afirma que “resulta rellevant comprendre que actualment és en els espais no convencionals on l'educació artística (amb tot el poder transformador que desperta en els nostres processos cognitius i sistemes relacionals) està aportant eines per a la vida de les persones”. D'aquesta manera, s'hauria de reconèixer l'educació musical no formal primer de tot com un model de cohesió social i per això considere que és clau assegurar que els aprenentatges que s'ofereixen dins d'aquestes escoles tinguen continuïtat.

1.4. Marc Teòric de Referència

Quan parlem de categoritzar els resultats d'aprenentatge instrumental que s'ofereixen des de les escoles de música, el que es planteja és la concreció d'un marc comú de referència. La descripció d'un marc en aquest sentit pot afavorir un aprenentatge més estandarditzat dins de les escoles, i per tant, més fiable en tot el que això pot aportar a la qualitat educativa d'aquests centres.

Un model que s'aplica en l'ensenyament musical a escala internacional amb bastant èxit és el sistema anglès de la *Associated Board of the Royal Schools of Music* (en avant ABRSM) i del *Trinity College London* (en avant TCL). En general, tots dos models tenen unes característiques molt similars:

- Es tracta de models educatius promoguts per entitats d'educació independents, privades i de caràcter benèfic.
- Estan adreçats a l'estudiant que aprén en un entorn d'ensenyament "no formal". No obstant això, també qualifiquen professionalment i titulen l'alumnat que arriba als estadis formatius més avançats.
- Presenten serveis de qualificacions musicals d'alta qualitat, respectats internacionalment. Proporcionen objectius clars i referències fiables i coherents; a més orienten l'aprenentatge futur. Els nivells estan reconeguts a nivell del Regne Unit per la Ofqual (Oficina de Reglament de titulacions i exàmens) i tenen acords de reconeixement en distints països.
- La descripció del marc i dels nivells de domini és exhaustiva. Periòdicament es revisen i es publiquen "programacions" (*syllabus*) de les diferents especialitats instrumentals.
- Es convoquen periòdicament proves estandarditzades d'instrument. Aquestes proves abasten diferents nivells de domini, des de l'inicial fins al grau 8.
- Els processos d'avaluació també estan sistematitzats, s'utilitzen rúbriques com a ferramentes d'avaluació i es concreten resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació (Figura 1).

Resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació	
Aquests resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació són els mateixos que els que s'esmenten als plans d'estudis de música clàssica i jazz actuals. Els examinadors marquen el rendiment del vostre vídeo utilitzant aquests resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació.	
INICIAL FINS AL GRAU 3 (Inicial = RQF Nivell d'entrada 3), Graus 1-3 = RQF Nivell 1)	
RESULTATS D'APRENENTATGE L'aprenent sap:	CRITERIS D'AVALUACIÓ L'aprenent pot:
1. Interpretar música en una varietat d'estils establerts per al grau	1.1 Aplicar habilitats, coneixements i comprensió per presentar actuacions que demostrin una preparació acurada, consciència musical i l'inici d'una interpretació reflexiva.
	1.2 Actuar amb seguretat general de to i ritme, i amb atenció a la dinàmica i l'articulació.

ESTUDI SOBRE LA INTRODUCCIÓ D'UN MARC COMÚ DE REFERÈNCIA APLICAT A L'AVALUACIÓ DEL DOMINI DE L'OBOÉ DINS DE L'EDUCACIÓ MUSICAL NO FORMAL EN EL TERRITORI VALENCIÀ

	1.3	Mantenir un sentit raonable de continuïtat en l'actuació i transmetre l'estat d'ànim de la música en una varietat d'estils.
2. Demostrar habilitat tècnica responnent a les demandes tècniques establertes	2.1	Demostrar familiaritat amb els fonaments de la tècnica instrumental/vocal.
	2.2	Demostrar el control tècnic i la facilitat dins de les tasques establertes.
3. Respondre a les proves de musicalitat establertes.	3.1	Reconèixer i respondre a elements senzills de la música en un context pràctic.
	3.2	Demostrar consciència bàsica de la percepció auditiva i la música.

GRAU 4-5 (RQF Nivell 2)		
RESULTATS D'APRENTATGE L'aprenent sap:	CRITERIS D'AVALUACIÓ L'aprenent pot:	
1. Interpretar música en una varietat d'estils establerts per al grau	1.1	Donar suport a les seues intencions en l'actuació musical.
	1.2	Demostrar una comprensió de la música que permeti un cert grau d'interpretació personal en la interpretació.
	1.3	Actuar amb precisió general, fluïdesa tècnica i consciència musical per transmetre caràcter musical en una varietat d'estils.
2. Demostrar habilitat tècnica responnent a les demandes tècniques establertes	2.1	Demostrar desenvolupament de la tècnica instrumental/vocal.
	2.2	Demostrar el control tècnic i la facilitat dins de les tasques establertes.
3. Respondre a les proves de musicalitat establertes.	3.1	Reconèixer i respondre a elements musicals en un context pràctic
	3.2	Demostrar consciència de la percepció auditiva i la música.

GRAU 6-8 (RQF Nivell 3)		
RESULTATS D'APRENTATGE L'aprenent sap:	CRITERIS D'AVALUACIÓ L'aprenent pot:	
1. Interpretar música en una varietat d'estils establerts per al grau	1.1	Integrar les seues habilitats musicals, coneixements i comprensió en la interpretació.
	1.2	Presentar actuacions segures i sostingudes que demostrin una certa interpretació estilística.
	1.3	Actuar amb precisió general, fluïdesa tècnica i consciència musical per transmetre caràcter musical en una varietat d'estils.
2. Demostrar habilitat tècnica responnent a les demandes tècniques establertes	2.1	Demostrar desenvolupament de la tècnica instrumental/vocal.
	2.2	Demostrar el control tècnic a través del coneixement exhaustiu de l'instrument/veu dins de les tasques establertes.
3. Respondre a les proves de musicalitat establertes.	3.1	Reconèixer i respondre a elements de la música en un context pràctic.
	3.2	Demostrar consciència musical i estilística.

Figura 1: Resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació.
(Trinity College London 2020)

- S'obtenen certificats de nivell. La regulació inclou l'equivalència al Marc Europeu de Qualificacions³ (Figura 2) en el qual s'inclou el Marc Espanyol de Qualificacions.

Regulació (Europa)

El *European Qualifications Framework* (EQF) és un marc global que vincula les qualificacions de diferents països i permet comparar-les i traduir-les. L'EQF té vuit nivells en l'escala de qualificacions. Els nivells no es corresponen directament amb el *Regulated Qualifications Framework* (RQF) del Regne Unit, tot i que són similars. La taula següent mostra el nivell de cadascuna de les qualificacions de música pràctica d'ABRSM a l'RQF i l'EQF.

Qualificació	RQF Nivell	EQF Nivell
Grau inicial	Nivell d'entrada (Nivell 3)	Nivell 1
Grau 1	Nivell 1	Nivell 2
Grau 2		
Grau 3		
Grau 4	Nivell 2	Nivell 3
Grau 5		
Grau 6	Nivell 3	Nivell 4
Grau 7		
Grau 8		

Figura 2: Regulació en el Marc Europeu de Qualificacions (Associated Board of the Royal Schools of Music 2022)

- Es valoren habilitats instrumentals de tipus comunicatiu i interpretatiu. Les proves avaluen les competències instrumentals mitjançant una avaluació de la pràctica musical.
- Disposen d'un ampli ventall de manuals didàctics de referència orientats als processos d'ensenyament i aprenentatge dels instruments musicals⁴.
- Les competències que s'acrediten estan dissenyades específicament per a ajudar els estudiants a progressar.

³ Sobre el Marc Europeu de Qualificacions, assenyalar que es tracta d'un conjunt de descriptors que indiquen els resultats d'aprenentatge rellevants per a les qualificacions, és un instrument de conversió que facilita la interpretació i la comparació de les qualificacions nacionals.

⁴ <https://www.trinitycollege.com/book-exam> <https://shop.abrsm.org>

- La finalitat del model educatiu és oferir un marc estructurat, però flexible a l'hora de progressar. Cada persona candidata s'avalua individualment i els nivells representen metes o objectius personals.

- Estan oberts a tothom, no hi ha restriccions d'edat ni altres limitacions. A més, té caràcter internacional.

- Dins de les proves s'inclou un exercici d'interpretació a primera vista (Figura 3).

Paràmetres Primera vista

Les taules següents mostren els elements que s'introdueixen a cada grau. Aquests paràmetres es presenten de manera acumulativa, és a dir, una vegada introduïts, s'apliquen a tots els graus posteriors (avançant progressivament en dificultat).

	Durada (compasos)	Compàs	Altres figures que es poden incloure
Grau 1	4	4 / 4 3 / 4	<ul style="list-style-type: none"> Valors de notes: blanca en puntet, blanca, negra i dues corxeres; silenci de negra. Notes picades o lligat simple entre dos notes. Dinàmiques: f i mf
	6	2 / 4	
Grau 2	8		<ul style="list-style-type: none"> Quatre corxeres i patró negra en puntet més corxera; silenci de blanca. Notes lligades. Staccato. Dinàmiques: mp i crec. Regulador.
Grau 3		3 / 8	<ul style="list-style-type: none"> Accidentals (en tonalitats menors solament). Negra en puntet; patrons en simple semicorxera; silenci de corxera. Accents. Dinàmiques: p i dim. Regulador.
Grau 4	c. 8	6 / 8	<ul style="list-style-type: none"> Notes cromàtiques. Anacrusi. Tenuto. Signes de pausa. Dinàmiques: com el Grau 3.
Grau 5	c. 8-16		<ul style="list-style-type: none"> Sincopa simple. Reduint el tempo al final. Dinàmiques: ff i pp.
Grau 6	c. 12-16	9 / 8 5 / 8 5 / 4	<ul style="list-style-type: none"> Canvis de compàs. Patrons en tresillo. Reduint el tempo fins a <i>a tempo</i>.
Grau 7	c. 16-20	7 / 8 7 / 4	
Grau 8	c. 16-24	12 / 8	<ul style="list-style-type: none"> Tresillo de negres. Acceleració del tempo. Ornaments simples.

Tonalitats i registre

	MAJORS Menors*	Registre
Grau 1	Sol M, Fa M	Re1-Re2
Grau 2	Do M, re m	Re1-Sol2
Grau 3	la m	Re1-Si2
Grau 4	Re M, mi m.	Do1-Do3
Grau 5	La M, Sib M, Mib M, si m, sol m	Do1-Re3
Grau 6	Mi M, Lab M, fa# m, do m	Si-Mi3
Grau 7	Do# m, fa m	Sib-Mi3
Grau 8	Si M, Reb M	La#-Fa3

* Menors – natural dins al Grau 2 i en qualsevol forma des del Grau 3.

Figura 3: Paràmetres primeres vista
(Associated Board of the Royal Schools of Music 2022)

Si bé podem considerar que a nivell musical el sistema anglés és perfectament aplicable per al model de les escoles de música espanyoles, i en particular el cas de les valencianes, en un altre àmbit de l'aprenentatge també resulta molt oportú parlar del Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (en avant MECR) elaborat pel Consell d'Europa. En aquest cas, estem parlant d'un marc validat a escala europea, reconegut per les Administracions educatives i suficientment conegut per la ciutadania atés que l'acreditació en llengües en el nostre país es realitza tenint en compte el MECR.

Tot i que, com afirmen els autors Lerdahl i Jackendoff (1983) “siga el que siga allò que pot significar música, no pot comparar-se en absolut amb el significat lingüístic”, és evident que la música actua com a llenguatge i mitjà de comunicació de primer ordre. Tal com assenyala Rodríguez (2016, p. 445):

“En aquest sentit, la música és un llenguatge no verbal, on la matèria és el so i el silenci. Com tot llenguatge requereix d'una compressió que implica que l'usuari és capaç de comprendre els missatges i d'emetre uns altres, la qual cosa determina la necessitat d'un procés d'immersió i de formació per a adquirir les competències pròpies d'aquest llenguatge.”

Atés que l'objectiu del MECR és unificar directrius per a l'aprenentatge i ensenyament de les llengües modernes, en el nostre cas, ho traslladaríem

l'aprenentatge instrumental amb el mateix sentit de procés comunicatiu que s'aplica a les llengües. Tornant a Rodríguez (2016, p. 446):

“En aquest sentit l'adquisició de la música igual que del llenguatge verbal, és un lent i profund procés d'impregnació, que implica submergir-se en un univers sonor, descodificar-lo, fer-lo propi, manipular-lo, experimentar i fer-ho formar part dels processos mentals, i d'igual forma que mai ens plantejaríem ensenyar a llegir a un xiquet que no sap parlar, en música ocurriria el mateix.”

En aquest sentit, el MEQR és un model que compleix tres criteris de qualitat: és integrador, és transparent i és coherent. La construcció d'un marc de referència sota aquestes tres premisses no suposa la imposició d'un sistema uniformador; per contra, el marc no està tancat, sinó que és flexible, està obert a la millora i s'amplia contínuament en funció de l'experiència. A més, és fàcil d'usar, de manera que està presentat per a que pugui ser comprés i utilitzat en facilitat (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

La seua finalitat és fer que l'alumnat aconseguisca diferents nivells de competència. Aquests nivells de domini permeten comprovar el progrés de l'alumnat en cada fase de l'aprenentatge i al llarg de la seua vida (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

El marc el que fa és vencer les barreres produïdes pels diferents enfocaments d'aprenentatge que limiten la comunicació entre els professionals que treballen en el camp de l'ensenyament de les llengües. El marc proporciona al professorat els mitjans adequats perquè reflexionen sobre la seua pròpia pràctica, amb la finalitat de situar i coordinar els seus esforços i assegurar que aquests satisfacen les necessitats de l'alumnat. En un nivell més alt, el marc propicia i facilita la cooperació entre institucions i ajuda a situar i a coordinar els seus esforços. En última instància, el marc proporciona una base sòlida per al mutu reconeixement de certificats (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

Els usos del marc de referència comprenen la planificació dels programes d'aprenentatge en funció dels seus objectius, del seu contingut i, per tant, del grau

de dificultat. Igualment comprén la planificació de proves de certificació en funció de la descripció dels continguts dels exàmens, els criteris d'avaluació, etc. Un aspecte clau, en aquest sentit, és la coherència, que requereix que hi haja una relació harmònica entre els seus components, en particular, la selecció dels materials per als exàmens, l'avaluació i les qualificacions (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

La planificació de l'aprenentatge des d'una perspectiva flexible suposa despertar en l'alumnat la consciència del seu estat present de coneixements, l'autoavaluació, l'assumpció de nous reptes, la selecció dels mitjans per a aconseguir-los (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

Un aspecte molt interessant del MEQR en relació amb l'aprenentatge lingüístic és que té un enfocament comunicatiu, es a dir fa referència a activitats i processos que tenen a veure amb la vida social i per tant està orientat als usos de llengua i a l'acció. La competència lingüística comunicativa es concreta amb la realització de diferents tasques de comprensió, expressió, interacció o mediació (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020). Açò és clau, perquè l'aprenentatge musical en l'entorn no formal també condueix a la pràctica musical en situacions de comunicació i interpretació reals, principalment la integració en agrupacions musicals aficionades.

Sobre les qüestions de mesurament, són importants les relacions d'una escala en la qual se situen les activitats i les competències concretes que s'han d'assolir les quals han de ser determinades objectivament (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020).

En aquest sentit, el nombre de nivells adoptat ha de ser suficient per a mostrar el progrés que es produeix i sense excedir la quantitat de nivells que una persona és capaç de distingir de manera raonable i coherent. Això suposa l'adopció d'una doble diferència entre uns nivells de caràcter més general que actuen com a punts de referència principals i uns altres nivells més precisos a manera de ramificació en "hipertextos", des d'una divisió inicial en tres nivells A, B, C, a una divisió en sis nivells A1, A2, B1, B2, C1, C2. Es considera que aquests sis nivells cobreixen

adequadament tot l'espai d'aprenentatge. Quan observem aquests nivells generals, ens adonem que són interpretacions respectivament superiors o inferiors de la divisió clàssica de bàsic, intermedi i avançat (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport 2002, Consell d'Europa 2020). Aquests tres nivells fan referència en el MECR als diferents usos que se li pot donar a la llengua: bàsic, independent i competent.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 4: Escala general de nivells del MCER
(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002)

Aquest plantejament que distingeix tres grans nivells de domini presenta moltes similituds amb els programes d'aprenentatge que es defineixen en la normativa reguladora de les escoles de música del País Basc i de Catalunya.

En el cas del País Basc l'article 4 de l'encara vigent Decreto 289/1992, de 27 de octubre, assenyala que els nivells de formació i competència són quatre. Deixant de banda el Nivell 1 que aborda la sensibilització musical en edats primerenques i

per al qual no s'estableix cap nivell de competència instrumentals, pel que fa als altres tres nivells es fa una equiparació amb l'ensenyament formal de manera que:

- Nivell 2 (també anomenat d'iniciació): la competència a aconseguir serà la d'un alumne que supera els ensenyaments elementals en un conservatori.
- Nivell 3 (també anomenat de fiançament): la competència a aconseguir serà la d'un alumne que supera quart curs dels ensenyaments professionals en un conservatori.
- Nivell 4 (també anomenat d'activitat preferent): no té cap límit de competència que l'interés, dedicació i capacitat que l'alumne marque.

Pel que fa al cas de Catalunya, la normativa reguladora és quasi tan recent com la valenciana. Així, el Decret 354/2021, de 14 de setembre estableix, en el seu article 4, uns programes d'aprenentatge similars als contemplats en la normativa del País Basc de manera que parla de tres nivells d'aprenentatge: bàsic, aprofundiment i expertesa. En l'articulat igualment es concreten en profunditat les competències de cada programa. Atés que en Catalunya no s'han regulat els ensenyaments elementals, no es fa cap tipus d'equivalència amb aquests ensenyaments.

Finalment, pel que fa a la norma reguladora valenciana, aquesta té una redacció molt més oberta amb la qual cosa propicia l'autonomia dels centres. D'aquesta manera, en el seu article 15 assenyala solament que la forma bàsica d'organitzar l'activitat escolar en les escoles de música és el programa d'aprenentatge: "Aquest s'entén com un itinerari formatiu adaptat a unes necessitats, edats, interessos, intensitats de dedicació i ritme d'aprenentatge concrets".

Al respecte, en el nivell de concreció curricular més alt, la consulta d'una àmplia mostra de projectes educatius i programacions d'escoles música posa de manifest l'absència de referències notables per al cas valencià que ens interessa, ja que aquests projectes i programacions ni són homogenis ni realment concreten amb fiabilitat els aprenentatges que allí es donen. No obstant això, s'entén que la

publicació del Decret 2/2022 hauria de servir de palanca de canvi a l'hora de propiciar millores en aquest sentit.

Amb la finalitat de centrar la investigació que es pretén que és la d'avaluar els resultats d'aprenentatge instrumentals mitjançant una escala de nivells de domini, s'estudia el cas de l'oboé com un exemple representatiu d'un model possible i desitjable.

2. Objectius

2.1. General

L'objectiu general d'aquesta investigació és establir uns nivells de domini de instrumental per a configurar un marc comú de referència dins de l'educació musical no formal en el territori valencià.

Dins d'aquest objectiu, l'oboé es presenta com una eina metodològica per a esbrinar si el professorat atorga importància a l'existència d'un marc que descriga una escala general de sis nivells de domini de l'oboé, dins de tres competències instrumentals: bàsica, intermèdia i avançada, i en aquest sentit, si aquest marc resulta suficientment descriptiu i es valora positivament.

2.2. Específics

En relació amb aquest objectiu general, aquesta investigació persegueix més concretament els objectius específics següents:

- a) Desenvolupar el que s'assenyala el Decret 2/2022, en allò referent a l'avaluació orientadora que apareix en el seu article 16 i l'acreditació del estudis que apareix en l'article 19.
- b) Valorar si les competències instrumentals es poden avaluar amb la la utilització d'instruments de mesura com els plantejats en el present estudi.
- c) Comprovar fins a quin punt les escoles de música reproduïxen el model d'ensenyament musical formal a l'hora de mesurar els resultats d'aprenentatge.

3. Hipòtesi

La hipòtesi plantejada en aquest treball estableix que el professorat d'oboé està d'acord amb la classificació dels fragments musicals donats dins d'una escala general de nivells de domini de l'oboé proposats en aquesta investigació.

- **Hipòtesi Nul·la:** el professorat d'oboé no està d'acord amb la classificació dels fragments musicals donats dins d'una escala general de nivells de domini de l'oboé proposats en aquesta investigació.
- **Hipòtesi Alternativa:** el professorat d'oboé està d'acord amb la classificació dels fragments musicals donats dins d'una escala general de nivells de domini de l'oboé proposats en aquesta investigació.

Així mateix, partint de la primera hipòtesi descrita sorgeix una altra hipòtesi que es deriva d'aquesta que és que existeix la possibilitat i la necessitat d'establir uns nivells de domini per a configurar un marc comú de referència dins de l'educació musical no formal en el territori valencià.

- **Hipòtesi Nul·la:** no existeix la possibilitat i la necessitat d'establir uns nivells de domini per a configurar un marc comú de referència dins de l'educació musical no formal en el territori valencià.
- **Hipòtesi Alternativa:** existeix la possibilitat i la necessitat d'establir uns nivells de domini per a configurar un marc comú de referència dins de l'educació musical no formal en el territori valencià.

Finalment, i de manera secundària també es planteja com a hipòtesi que les competències instrumentals es poden avaluar amb la utilització d'instruments de mesura com els plantejats en el present estudi, en concret la descripció general de les competències instrumentals i realització d'activitats com la lectura a primera vista per a mesurar el domini.

- **Hipòtesi Nul·la:** les competències instrumentals no es poden avaluar amb la utilització d'instruments de mesura com els plantejats en el present estudi.

- **Hipòtesi Alternativa:** les competències instrumentals es poden avaluar amb la utilització d'instruments de mesura com els plantejats en el present estudi.

4. Metodologia

4.1 Disseny de la Investigació

Tal com s'ha comentat en els capítols anteriors, aquesta investigació pretén concretar una escala de nivells de domini instrumental sota la premissa que assenyalava Latorre, Del Rincón i Arnal (2003, p. 5), “el coneixement científic és independent de les opinions o preferències individuals, és imparcial i comprovable mitjançant la replicació” i tot això entenent que el coneixement científic no és més que el desenvolupament del sentit comú tal com afirma Popper (1977, citat per Latorre, Del Rincón i Arnal, 2003, p. 4). D'aquesta manera, el present treball parteix del coneixement de la situació actual de les escoles de música valencianes tal com s'ha explicat en la introducció i inclou un estudi dels models teòrics i dels antecedents per poder desenvolupar en la segona part del treball, la recollida de dades quantitatives com a metodologia. D'aquesta manera, la primera part del treball proporciona l'enfocament que hauria d'adoptar el marc de referència de domini instrumental, mentre que la metodologia quantitativa tindria una funció confirmatòria sobre la identificació del professorat d'oboé amb aquest marc. Com ja s'ha assenyalat l'oboé no deixa de ser una eina metodològica en aquesta investigació.

4.2. La Triangulació en la Investigació Inicial

La triangulació persegueix sobretot l'amplitud de la comprensió de la realitat estudiada (Betrián, Galitó, García, Jové i Macarulla 2013, p. 7) per a d'aquesta manera poder dissenyar uns nivells de domini instrumental que resulten suficientment descriptius. Una vegada establerts els nivells de domini, s'han definit de manera general les competències que s'assoleixen en el sentit de “competència” que defineix la lletra i) de l'article 2 del Reial Decret 272/2022,

“capacitat per a utilitzar coneixements, destreses i habilitats”. En la descripció del marc, per tant, el domini que s'assoleix en cada tram ha de resultar comprensible.

Els criteris de recerca bibliogràfica i normativa parteixen, per tant, del context general en el qual es desenvolupa l'aprenentatge musical no formal i conclouen amb la incardinació de la proposta d'un marc de referència en el context de les escoles de música valencianes tenint en compte la regulació propugnada pel Decret 2/2022.

S'ha dut a terme un anàlisi de les programacions de l'ABRSM⁵ i del TCL⁶ per a l'ensenyament musical, així com l'anàlisi del MCER⁷, aplicat a l'aprenentatge de les llengües. A continuació, s'ha realitzat un estudi en profunditat de la normativa reguladora de les escoles de música en l'estat espanyol. Aquest estudi ha agafat com a referència la normativa de Catalunya, Comunitat Valenciana i País Basc degut a la similar estructuració de l'oferta formativa de les seues escoles de música, definida en programes d'aprenentatge adreçats a usuaris diferents.

4.3. Metodologia Quantitativa en aquesta Investigació

La segona fase d'aquest treball ha fet ús d'un enfocament quantitatiu. Tal i com assenyala Guevara, Verdesoto i Castro (2020, p.167), la metodologia quantitativa consisteix en la recopilació de dades o valors numèrics. Així doncs, “els resultats de l'observació quantitativa s'obtenen utilitzant mètodes d'anàlisis estadístiques i numèriques”.

A més, aquest treball es classifica dins del tipus observacional i transversal. Es tracta d'un disseny d'investigació que té per objectiu d'avaluar i registrar esdeveniments (variables) en un moment concret del temps i sense intervenir en el curs natural d'aquests (Manterola i Otzen, 2014). Aquest tipus d'estudi s'orienta a “la recollida, l'organització i l'anàlisi de dades del comportament objecte d'estudi” (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada i Portell (2018, p.11).

⁵ <https://es.abrsm.org/en/>

⁶ <https://www.trinitycollege.com/qualifications/music>

⁷ <https://ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/marco-europeo-comun-de-referencia>

Dins de la categoria d'estudi observacional, aquest és un estudi del tipus correlacional, centrat en estudiar la capacitat de certes variables sociodemogràfiques com l'experiència docent o acadèmica per a predir el conjunt de variables dependents: nivells de domini instrumental. Així mateix és descriptiu, ja que es traça i registra el comportament observat en les variables estudiades (Manterola & Otzen, 2014).

L'instrument de recopilació de dades utilitzat en aquest estudi és el qüestionari el qual és d'elaboració pròpia i inclou un element descriptiu en forma de tasca que el subjecte experimental ha de resoldre. Tenint en compte que aquest és un estudi de disseny de caire quantitatiu observacional correlacional, es considera que l'objecte d'estudi és perfectament susceptible de mesurament i anàlisi estadístic, facilitant així l'obtenció de coneixement suficient de la realitat observada i la formulació de conclusions al respecte.

4.4. Població i Tècniques de Mostreig

El subjecte experimental d'aquest estudi inclou al professorat d'oboé que imparteix classe d'instrument en escoles de música valencianes. Es tracta, per tant, d'una mostra molt concreta capacitada per establir juís de valor adequats a l'objecte d'estudi. En aquest sentit, la investigació se centra en el domini instrumental de l'oboé i degut a les característiques idiomàtiques de cada instrument musical, el qüestionari proposat en aquest treball no es pot fer extensible a la resta d'instruments musicals.

La tècnica de mostreig utilitzada en aquest treball és el mostreig no-probabilístic intencional. Encara que en aquest tipus de mostreig la població en general no té les mateixes probabilitats de ser inclòs en la mostra, aquesta tècnica permet seleccionar casos característics d'una població limitada, concretada i descrita per l'investigador (Otzen i Manterola, 2017). Cal assenyalar que tot i que no s'han trobat de dades fiables sobre el nombre total de subjectes als quals es podria adreçar el qüestionari, s'estima que podrien ser més de cent els professionals que imparteixen classe d'oboé en escoles de música de la Comunitat Valenciana en l'actualitat.

Finalment, cal assenyalar que a l'hora de tractar amb el subjecte experimental s'ha tingut en compte, tal i com assenyala Fox (1981, citat per Latorre, Del Rincón i Arnal, 2003, p. 50), que aquests “han estat informats de la finalitat de la investigació i de l'ús que es va a fer de les dades que se sol·liciten”, així com de “conèixer la naturalesa de l'instrument i les condicions de la investigació el millor possible, abans de la recollida de dades”.

4.5. Instrument per a la Recollida de Dades

L'instrument per a la recollida de dades utilitzat en aquest treball és el qüestionari. Aquest es un qüestionari creat amb la ferramenta *Microsoft forms* i dissenyat tenint en compte l'objectiu general i els objectius específics de la investigació, els recursos disponibles i el mètode de recollida i anàlisi de dades. Aquest qüestionari és del tipus auto administrat que es respon de forma anònima i inclou preguntes tancades (1-3, 5, 7-9, 11-14, 17-22), preguntes obertes (4, 6, 16, 18 i 23), preguntes plantejades mitjançant una escala de valors (15) i una tasca consistent en ubicar sis fragments musicals dins d'una escala de sis nivells diferents de domini de l'oboé (10).

4.5.1. La tasca: Primera Vista i Nivells de Domini de l'Oboé

Per a la realització d'aquesta tasca s'ha partit del contingut musical lectura a primera vista. El valor de l'estudi de la lectura a primera vista en l'aprenentatge musical resulta inqüestionable (Corredor, 2019). L'elecció de la lectura a primera vista com a tasca d'avaluació dels resultats d'aprenentatge instrumentals es considera apropiada, perquè és una activitat habitual en la pràctica musical aficionada: tota interpretació comença amb una primera vista de la partitura. A més, la realització de lectures a primera vista a l'alumnat permet una avaluació suficientment àmplia de les seues habilitats tocant, ja que en la lectura s'inclouen destreses com el reconeixement integrat i simultani de tots elements del llenguatge musical (lectoescriptura), el control de les dificultats tècniques pròpies de l'instrument i la capacitat expressiva de l'executant. A més a més, el nivell de lectura aporta dades fiables del grau de maduració del músic instrumentista que es

demostra en la seua autonomia musical la qual és indicador de la seua capacitat d'integració en un conjunt instrumental.

Així doncs, en aquesta investigació s'han dissenyat sis exercicis de primera vista que són d'elaboració pròpia i s'han creat en concordança amb el grau de dificultat i els continguts musicals intrínsecs a les primeres vistes proposades per l'ABRSM en els seus exàmens. Aquestes lectures van adjuntes a l'annex del present treball i tenen formes paral·leles que sintetitzen les dificultats dels exercicis proposats per l'ABRSM (Figura 3). D'aquesta manera, s'ha establert la següent equivalència entre nivells de dificultat:

Taula 1: *Equivalència entre nivells de domini instrumental*

Grau ABRSM	Nivells proposats en aquesta investigació	Fragment Musical
3	A1	Fragment musical 3
4	A2	Fragment musical 1
5	B1	Fragment musical 6
6	B2	Fragment musical 5
7	C1	Fragment musical 4
8	C2	Fragment musical 2

Així doncs, els sis nivells progressius de domini de l'oboé queden descrits de la manera següent:

Taula 2: *Nivells de referència domini instrumental: escala global*

Competència	Descripció	Nivells
Bàsica	Corresponent a persones usuàries que pugen demostrar un domini de l'instrument bàsic per a poder integrar-se en agrupacions musical de caràcter aficionat, interactuant com a <i>tutti</i> dins del conjunt seguint les indicacions bàsiques del director o directora com el tempo, caràcter o les dinàmiques.	A1
		A2
Intermèdia	Corresponent a persones usuàries que pugen demostrar un domini de l'instrument independent per a tocar amb solvència en agrupacions de caràcter aficionat, interactuant com a <i>tutti</i> o com a solista dins del conjunt seguint tot tipus d'indicacions del director o la directora.	B1
		B2

Avançada	Corresponent a persones usuàries que puguem demostrar un domini de l'instrument expert en diferents àmbits de la pràctica musical de caràcter aficionat o fins i tot semiprofessional.	C1
		C2

Com es pot observar, el marc de referència reflexiona sobre la realitat del músic aficionat, per això fa referència a la pràctica instrumental i a l'assoliment de competències comunicatives i interpretatives del músic. En aquest sentit es plantegen les competències necessàries del músic per a desenvolupar-se amb solvència dins d'una agrupació musical de caràcter aficionat.

4.6. Procediment i Cronograma

Una vegada establerts, definits i justificats els objectius del treball i les hipòtesis d'investigació, la revisió de la normativa i bibliografia entorn a la temàtica de la investigació ha ajudat a contextualitzar i determinar aquest projecte d'investigació. Així doncs, el procediment que s'ha seguit per a dur a terme aquest treball es descriu a continuació:

Primer. Triangulació de dades per a elaborar el marc de referència que posteriorment valoraran els subjectes experimentals.

Segon. Disseny del qüestionari al que s'inclou la tasca d'identificació de nivells de domini dins el marc proposat i les preguntes que giren entorn a d'ell.

Tercer. Recollida de dades. El qüestionari es distribuït entre els subjectes experimentals mitjançant la Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana (FSMVCV) que aglutina majoritàriament les titulars de les escoles de música valencianes. Aquest procés es realitza íntegrament en línia.

Quart. Anàlisi de dades i interpretació dels resultats obtinguts al qüestionari.

Cinqué, Redacció dels resultats, discussió i conclusions finals.

4.7. Procediment per a l'Anàlisi de Dades

L'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant el qüestionari descrit anteriorment permetrà esbrinar si el professorat d'oboé atorga importància a l'existència d'un marc que describa una escala general de sis nivells de domini de l'oboé. Per tal de realitzar l'anàlisi de dades s'utilitzarà el programa Jamovi, full de càlcul avançat que permet la realització de càlculs estadístics complexos (<https://www.jamovi.org>).

En primer lloc, es durà a terme una classificació de les variables segons la seua naturalesa i en consonància amb l'objectiu principal d'aquest treball. Una vegada definits els tipus de variables s'estudiarà la qualitat de la mostra mitjançant un anàlisi descriptiu de les variables sociodemogràfiques Gènere, Nivell d'Estudis, Pla d'estudis al que s'ha format el professorat d'oboé que participa i les franges d'edat dels alumnes amb els quals treballa.

A continuació, una depuració de les dades comprovarà l'adequació de la base de dades per a una correcta anàlisi. En primer lloc, una anàlisi descriptiva de les variables dependents comprovarà l'existència de valors perduts i el test Shapiro-Wilk per a l'assumpció de distribució normal de les dades, amb $p < .001$ per a resultats significatiu, explorarà la distribució de les dades.

En segon lloc, amb l'objectiu d'estudiar la capacitat predictiva de les variables Nivell d'Estudis i Pla d'estudis per a predir la classificació per competències de les primeres vistes escollida pel professorat es realitzarà un test de correlació “ χ^2 Test” de mostres independents amb una significativitat de $p < .001$. L'anàlisi d'estadístiques finalitzarà amb una anàlisi de freqüències a les variables Primera vista Habitual i Primera Vista Freqüència.

La següent part de l'anàlisi de dades se centrarà en explorar la classificació de les primeres vistes feta pel professorat mitjançant un test de freqüències “ χ^2 Goodness of fit” per a cadascuna de les variables dependents. Aquest test ajudarà a

comprendre si a partir de les primeres vistes proposades hi ha un acord entre el professorat enquestat sobre l'adscripció als nivells de domini proposats.

Aquest anàlisi de dades finalitzarà amb un estudi de freqüències que explorarà les respostes obtingudes a la segona part del qüestionari, on l'investigador s'interessa per l'opinió del professorat respecte al marc de referència plantejat i la seua utilitat com a ferramenta d'avaluació del domini instrumental, l'existència de possibles ferramentes d'avaluació amb usos similars als plantejats en aquest treball i les referències utilitzades per a l'avaluació del domini instrumental que s'utilitza quan la ferramenta és diferent a la plantejada ací.

5. Resultats

5.1. Anàlisi de Dades

La base de dades d'aquest estudi inclou Gènere, Experiència, Número d'Escoles, Número d'alumnes i Edat dels alumnes (Menys 7, Entre 7 i 11, Entre 16 i 18, Més 18) com a variables sociodemogràfiques. A més i d'acord amb l'objectiu principal d'aquest treball de recerca, es consideren variables dependents els nivells de competència que es pretenen introduir dins del marc referència per a l'avaluació del domini instrumental (Competència A1, Competència A2, Competència B1, Competència B2, Competència C1 i Competència C2). Així doncs, les variables independents o set de predictors inclou les variables Nivell d'Estudis (Nivell d'estudis del professorat; Professional de Música, Superior de Música a altres especialitats, Superior de Música a l'Especialitat de Pedagogia) i Pla d'Estudis (Pla d'estudis en el que el professorat s'ha format; LOE, LOGSE, Pla del 66).

La mostra d'aquest estudi està formada per 17 professors d'oboé que desenvolupen la seua tasca docent en diferents escoles de música de la Comunitat Valenciana. Aquesta mostra està formada per 8 dones i 9 homes, 47.1% i 52.9% de la mostra respectivament, sent majoritàriament el "Superior de Música, altres especialitats" el seu nivell d'estudis (70.6% de la mostra). Per altra banda, aquest professorat s'ha format principalment en el pla d'estudis LOGSE (41.2%) i en l'anomenat Pla del 66 (41.2%), sent minoritaris el nombre de professors formats

en el més recent pla d'estudis LOE (17.6%). La mitjana d'anys d'experiència docent de les persones enquestades se situa en 16.6 anys.

Taula 3: *Freqüències de la variable Nivell d'Estudis*

Nivells	Comptes	% Total	% Acumulat
Professional de Música	3	17.6 %	17.6 %
Superior de Música, altres especialitats	12	70.6 %	88.2 %
Superior de Música, especialitat de Pedagogia	2	11.8 %	100.0 %

Taula 4: *Freqüències de la variable Pla d'Estudis*

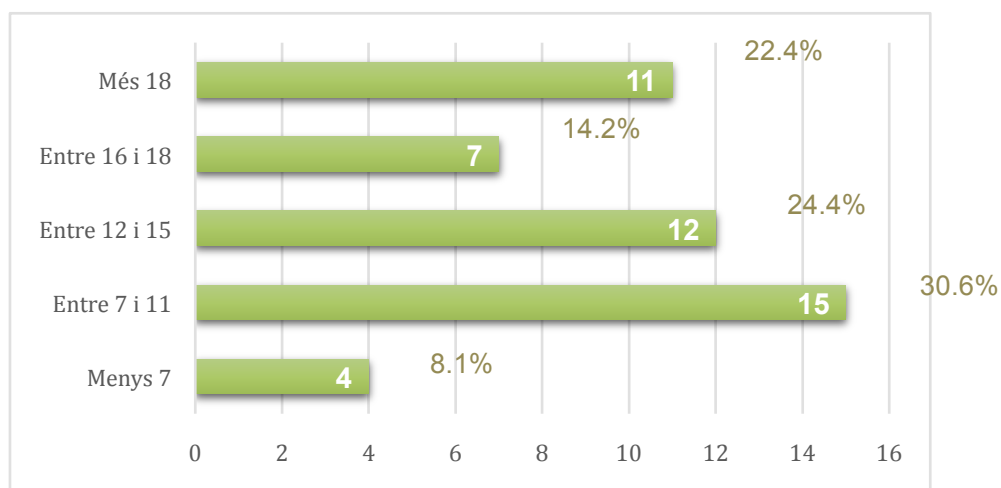
Nivells	Comptes	% Total	% Acumulat
LOE	3	17.6 %	17.6 %
LOGSE	7	41.2 %	58.8 %
Pla del 66	7	41.2 %	100.0 %

L'anàlisi de descriptives de la variable Núm. d'escoles mostra que aquest professorat treballa en un total de 51 escoles de música, representant un 12.14% de les escoles de música registrades actualment en el Registre de Centres Docents de la Comunitat Valenciana. Per altra banda, la variable Núm. d'alumnes revela que la mostra treballa amb un total de 179 alumnes d'oboé, constituint el 26.44% del total d'alumnat d'oboé de la Comunitat Valenciana si atenem l'últim registre

disponible de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (subvencions a escoles de música en el curs 2016-2017⁸).

Taula 5: Anàlisi de descriptives de les variables Número d'escoles i Número d'alumnes

	Número d'Escoles	Número d'alumnes
N	17	17
Valors perduts	0	0
Mitjana	3.00	10.5
Mediana	2	11
Suma	51	179
Desviació estàndard	2.32	7.40
Mínim	1	1
Màxim	9	27



Gràfica 1: Professorat que desenvolupa la seua tasca docent a les franges d'edat descrites

⁸ <https://ceice.gva.es/va/web/enseanzas-regimen-especial/subvencions>

5.2. Anàlisis Estadístiques

La depuració de dades inicial ha corroborat l'adequació d'aquesta base de dades per a la seua anàlisi. En primer lloc, s'ha dut a terme una anàlisi descriptiva de les variables dependents en la qual s'ha comprovat l'existència de valors perduts, així com la distribució normal de les dades. Aquesta anàlisi ha desvelat que no existeixen dades perdudes, però el test Shapiro-Wilk per a l'assumpció de distribució normal de les dades (valor assumit de significança $p < .001$) ha mostrat que $p < .001$ a les variables Competència A1, Competència A2 i Competència C2, suggerint la distribució no-normal d'aquestes. En canvi, les variables Competència B1, Competència B2, Competència C1 han presentat valors de $p = .053$, $p = .007$, $p = .003$ respectivament, revelant una distribució normal de les dades.

Taula 6: Anàlisi de descriptives per a les variables competència A1, A2, B1, B2, C1, C2

	Comp A1	Comp. A2	Comp. B1	Comp. B2	Comp. C1	Comp. C2
N	17	17	17	17	17	17
Valors perduts	0	0	0	0	0	0
Mitjana	2.59	1.29	4.41	4.65	5.18	2.71
Mediana	3	1	4	5	5	2
Desviació estàndard	0.795	0.686	1.00	1.32	0.728	1.40
Mínim	1	1	2	2	4	2
Màxim	3	3	6	6	6	6
Skewness	-1.59	2.18	-0.567	-0.731	-0.290	1.82
Est. error Skewness	0.550	0.550	0.550	0.550	0.550	0.550
Kurtosis	0.803	3.45	0.960	- 0.0766	-0.890	2.07

	Comp A1	Comp. A2	Comp. B1	Comp. B2	Comp. C1	Comp. C2
Est. error Kurtosis	1.06	1.06	1.06	1.06	1.06	1.06
Shapiro- Wilk W	0.548	0.481	0.893	0.839	0.809	0.560
Shapiro- Wilk p	< .001	< .001	0.053	0.007	0.003	< .001

Donat l'interès de la investigació en comprovar si el Nivell d'Estudis i el Pla d'Estudis son predictors de les variables dependents, s'ha portat a terme un test de correlació “ χ^2 Test” de mostres independents per comparar la classificació per competències que ha fet el professorat, de cadascuna de les primeres vistes (variables dependents) amb el set de predictors. Aquesta anàlisi ha revelat que el nivell i pla d'estudis en el qual s'ha format el professorat no prediu la classificació per competències de les primeres vistes escollida, amb valors de $p > .001$.

Finalment, s'ha portat a terme un anàlisi de freqüències a les variables Primera Vista Habitual i 1a Vista Freqüència. Aquesta anàlisi indica que el 88.2% del professorat practica de manera habitual la 1a vista a l'aula d'oboé. Dins d'aquest grup de professorat, un 35.7% dels docents realitzen aquesta tasca “Cada setmana”, sent també un 35.7% el professorat que practica Primera vista “Cada mes” i un 28.6% que la realitza “Cada quinze dies”.

5.3. Anàlisi de Dades i Resultats

L'anàlisi de dades ha començat amb la realització d'un test de freqüències “ χ^2 *Goodness of fit*” per a cadascuna de les variables dependents. Aquesta anàlisi ha explorat la classificació de les primeres vistes feta pel professorat i ha ajudat a estudiar si hi ha acord per part del professorat en el set de valors observats (primera vista escollida).

En primer lloc, la variable Competència A1 amb una prevalença observada del .7647 i $p < .001$ suggereix que la Primera vista corresponent al nivell A1 és la número 3. Aquest resultat afirma que el professorat està d'acord amb els continguts pertanyents a la competència A1.

Taula 7: *Proporcions de la variable Competència A1*

Nivell		Comptes	Proporció
1	Observada	3	0.1765
	Esperada	5.67	0.333
2	Observada	1	0.0588
	Esperada	5.67	0.333
3	Observada	13	0.7647
	Esperada	5.67	0.333

χ^2 Goodness of Fit

χ^2	df	p
14.6	2	< .001

A continuació, la variable Competència A2 amb una proporció observada del .8235 i $p < .001$ proposa que la 1a vista corresponent al nivell A2 es la número 1, corroborant que el professorat està d'acord amb els continguts pertanyents a la competència A2.

Taula 8: *Proporcions de la variable Competència A2*

Nivell		Comptes	Proporció
1	Observada	14	0.8235
	Esperada	5.67	0.333

Nivell		Comptes	Proporció
2	Observada	1	0.0588
	Esperada	5.67	0.333
3	Observada	2	0.1176
	Esperada	5.67	0.333

χ^2 Goodness of Fit

χ^2	df	p
18.5	2	< .001

Pel contrari, el resultat del test de freqüències “ χ^2 Goodness of fit” a les variables Competència B1, Competència B2 i Competència C1 amb proporcions observades semblants i $p=.045$, $p=.392$, $p=.327$ respectivament, mostra la falta d'acord del professorat en el que respecta als continguts corresponents a les competències B1, B2 i C1.

En canvi, la variable Competència C2 amb un predomini observat del .765 on $p<.001$ planteja que la 1a vista anàloga a la competència C2 és la número 2. Aquest resultat corrobora l'acord del professorat als continguts que pertanyen a la competència C2.

Taula 9: *Proporcions de la variable Competència C2*

Nivell		Comptes	Proporció
1	Observada	13	0.765
	Esperada	5.67	0.333
2	Observada	2	0.118
	Esperada	5.67	0.333
3	Observada	2	0.118

Nivell	Comptes	Proporció
Esperada	5.67	0.333

χ^2 Goodness of Fit

χ^2	df	p
14.2	2	< .001

L'última part del qüestionari dissenyat per a la recollida de dades s'interessa per l'opinió de la mostra respecte al marc de referència plantejat i la seua utilitat com a ferramenta d'avaluació del domini instrumental dins del paradigma d'educació musical no formal impartida des de les escoles de música de la Comunitat Valenciana. Per tal de indagar en aquest tema, s'ha dut a terme un estudi de freqüències sobre les respostes obtingudes a les preguntes 11, 12, 13, 19, 20 i 21 del qüestionari.

Taula 10: *Freqüències de les respostes del professorat a les preguntes 11, 12, 13, 19, 20 i 21*

	% Si	% No
11. La definició dels nivells de domini que s'han formulat en la tasca anterior se centren en l'habilitat de l'instrumentista aficionat per a desenvolupar-se en situacions musicals cada vegada més complexes. Aquest plantejament et sembla adequat?	94.1%	5.9%
12. Et semblen suficientment descriptius i aplicables els nivells de domini formulats en la tasca anterior tenint en compte el nivell en el qual has ubicat cada fragment musical (lectura a primera vista)?	76.5%	23.5%
13. Et seria més fàcil identificar el grau de dificultat de les lectures anteriors si es fera referència a criteris tècnics del tipus: tonalitat, registre, dificultat rítmica i melòdica, etc.?	64.7%	35.3%

	% Si	% No
19. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboé en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental bàsica (A1 o A2)?	100%	0%
20. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboé en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental intermèdia (B1 o B2)?	88.2%	11.8%
21. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboé en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental avançada (C1 o C2)?	52.9%	47.1%
22. Trobes necessari un Marc Comú de Referència que descriga distints nivells de domini de l'instrument de manera que les escoles de música puguen acreditar les competències assolides pel seu alumnat d'una manera estandaritzada, encara que aqueixa acreditació no comporte l'obtenció de certificats o títols amb validesa acadèmica o professional?	82.4%	17.6%

A més, i degut a l'interès de la investigació en conèixer l'existència de possibles ferramentes d'avaluació similars a la proposada en aquest treball, les preguntes 14 – 18 del qüestionari s'han centrat en estudiar les característiques dels mètodes d'avaluació en funcionament en les escoles de música en l'actualitat.

Un estudi de freqüències ha explorat la similitud i valoració de la ferramenta d'avaluació utilitzada pel professorat, així com les seues referències per a mesurar el domini instrumental de l'alumnat en cas que la ferramenta d'avaluació siga diferent a la plantejada en aquest treball. Aquesta anàlisi revela que el 47.1% de les escoles on el professorat desenvolupa la seua tasca docent utilitza un mètode d'avaluació similar al plantejat en aquest treball, fent una valoració mitjana de 3.71 dins d'una escala d'1 al 5, on 1 és molt negativa i 5 molt positiva.

Taula 11: Anàlisi de descriptives per a la Valoració del mètode d'avaluació utilitzat a les escoles de música

	Valoració del mètode d'avaluació
N	14
Valors perduts	3
Mitjana	3.71
Mediana	4.00
Desviació estàndard	0.611
Mínim	3
Màxim	5

Per contra, un 23.5% del professorat afirma que “Sols en algunes escoles” utilitza una ferramenta similar a la proposada i en un 29.4% de les escoles mesuren el domini instrumental del seu alumnat de manera diferent, prenent com a referència els continguts especificats al currículum per als cursos d'elemental i professional en un 78.6% dels casos. Així mateix, assenyalar que cap d'ells afirma que seguisca el sistema anglés de l'ABRSM i TCL.

Sobre les observacions que el professorat podia incloure de manera opcional, les dades de valor qualitatiu que s'aporten són les següents:

“Els alumnes d'una escola de música poden assolir competències semblants als d'un conservatori professional. La única diferència pot consistir en l'oficialitat dels estudis.”

“Si fèrem un seguiment de nivell utilitzant en aquests marcadors de nivell i eliminant cursos seria molt més beneficiós per a l'alumnat i podríem adequar-nos més a les necessitats específiques de cada estudiant sense tindre les caselles de cursos que fan que alguns alumnes hagen de repetir i no continuen els seus estudis.”

“La seqüenciació dels continguts es fonamental a l'hora d'obtindre millors resultats. A les escoles de música podem adaptar el ritme a l'alumne sense la pressió que suposa l'ensenyament oficial.”

“Muy interesante, espero que sea de ayuda”.

“A la espera que se haga público las conclusiones y así poder conocer los resultados...”

“La tarea a realizar junto con los fragmentos musicales, a mi parecer, no se puede cumplimentar correctamente.”

6. Discussió

Atesos els resultats exposats en el punt anterior es confirma la hipòtesi general nul·la que determinava que el professorat d'oboé no està d'acord amb la classificació dels fragments musicals donats dins d'una escala general de nivells de domini de l'oboé proposats en aquesta investigació. Tanmateix, en observar els resultats en deteniment es troba que sí hi ha acord en l'adscripció d'unes de les lectures proposades dins dels nivells A1, A2 i C2 mentre que en els nivells B1, B2 i C1 és on el professorat adopta criteris diferents a l'hora de reconèixer i classificar les lectures dins l'escala general de sis nivells de domini.

Es pot comprovar que hi ha una identificació significativa amb els nivells inicials de l'escala proposada que és corresponen amb l'opinió unànime que l'alumnat que estudia oboé en una escola de música pot arribar a assolir aqueixa competència bàsica, com també hi ha una identificació significativa amb el nivell més avançat encara que sols el 52.99% del professorat considera que l'alumnat que estudia oboé en una escola de música pot arribar a assolir aquesta competència avançada. En relació amb açò, per posar en context aquests resultats, és important assenyalar que el professorat enquestat, majoritàriament, ve impartint classes d'oboé en escoles de música des de fa més de deu anys amb la qual cosa podem afirmar que el criteri adoptat es fonamenta en una experiència docent bastant sòlida.

A tenor del que s'ha exposat, es troba la necessitat d'establir uns nivells de domini instrumental per a configurar un marc comú de referència com el que s'ha proposat en aquesta investigació. Amb aquesta investigació s'evidencia la falta de criteris comuns a l'hora de situar de manera fiable les activitats i les competències que s'han d'assolir en els estadis intermedis del procés d'aprenentatge instrumental. A favor de la necessitat d'establir uns nivells de domini instrumental

també juga el fet que els resultats avalen que, majoritàriament, el professorat estima que la definició dels nivells de domini és adequada i que, igualment estimen que un marc comú de referència és necessari.

Igualment, cal aclarir que, tot i que una part important del professorat enquestat afirma que en algunes escoles on desenvolupen la seua tasca docent, els nivells de domini de l'instrument estan definits en termes similars al proposat, es comprova que el que realment estan fent és seguir el currículum d'elemental/professional. Aquesta contradicció es podria explicar perquè estan fent una analogia entre els nivells proposats i l'elemental/professional que és la seua referència en la pràctica. De la mateixa manera, es comprova que el sistema anglés no és un model amb el qual el professorat es reconega. Tots aquests resultats són importants a l'hora d'assenyalar que el marc de domini instrumental es podria desenvolupar atenent les singularitats del model valencià.

Finalment, i seguint la línia argumental anterior, també s'estima la hipòtesi alternativa que assenyalava que les competències instrumentals es poden avaluar amb la utilització d'instruments de mesura com els plantejats en el present estudi: descripció general de la competència instrumental i realització d'activitats com la lectura a primera vista per a mesurar el domini. Al respecte, afegir que el 88.2% del professorat practica de manera habitual la primera vista a l'aula d'oboé i que per al 76.5%, els nivells de domini semblen suficientment descriptius i aplicables, tot i que el 64.7% assenjala que li seria més fàcil identificar el grau de dificultat de les lectures anteriors si es fera referència a criteris tècnics del tipus: tonalitat, registre, dificultat rítmica i melòdica.

Malgrat que es resultats obtinguts semblen bastant clarificadors, també cal anomenar que en aquesta investigació s'ha trobat una mancança d'estudis previs com també de referents educatius i curriculars que complementen les conclusions d'aquest treball. Igualment, el fet de restringir l'estudi al cas de l'oboé suposa una limitació a l'hora de determinar l'abast dels resultats.

Per altra banda, tenint en compte la valoració del professorat d'oboé, es considera que una limitació de la investigació ha estat el fet de no aportar en el qüestionari

descriptors addicionals de les característiques de les lectures la qual cosa, pot ser haguera ajudat a situar els fragments musicals proposats. D'aquesta manera, tal vegada, s'hagueren pogut oferir resultats més reveladors i fiables.

Així mateix, encara que els tres nivells generals de competència: inicial, intermèdia i avançada, es consideren suficientment descrits, no queda del tot clar que l'escala de sis nivells resulte vàlida si seguim la premissa que el nombre de nivells adoptat ha de ser suficient per a mostrar el progrés que es produeix sense excedir la quantitat de nivells que es poden distingir de manera raonable i coherent.

7. Conclusions i prospectiva

L'aportació més important d'aquesta investigació és la necessitat que les escoles de música valencianes disposen d'un marc comú de referència que avalue el domini instrumental. Les conclusions que es poden extraure en relació amb aquest assumpte són:

- En l'actualitat, les escoles de música valencianes ofereixen una formació instrumental inicial adreçada a totes les franges d'edat i, per tant, responen als fins que tenen encomanats en el sentit que, l'educació no formal es desenvolupa en el marc d'una cultura d'aprenentatge al llarg de la vida.
- Si bé l'anterior és cert, es constata que, actualment, les escoles no estan afavorint suficientment la continuïtat dels aprenentatges que ofereixen en relació amb l'assoliment d'un domini instrumental independent o avançat. En aquest sentit, el concepte de formació al llarg de la vida no sols s'hauria d'aplicar al cas de les persones que arribades a l'edat adulta mostren per primera vegada la voluntat d'iniciar-se en la pràctica musical, sinó també a tots els xiquets i xiquetes que ara mateix estan començant a tocar un instrument i amb el pas dels anys han de poder seguir formant-se sense mostrar la voluntat per ser professionals de la música.

- És necessari vencer les barreres produïdes pels diferents enfocaments d'aprenentatge, perquè aquests limiten la qualitat del model educatiu que les escoles de música han de promoure. En aquest sentit, els processos d'aprenentatge, tal com estan configurats, no vindrien a aconseguir tres criteris de qualitat fonamentals: no són integrador, no són transparents i no són coherents. Tal com s'estan desenvolupant, no és possible que l'alumnat de les escoles de música prenga consciència del seu estat de coneixement per a assumir nous reptes.
- El fet de seguir replicant el model conservatori, tal com ja assenyalava Morant en 2010, és un dels problemes als quals s'enfronten les escoles a l'hora d'aprofundir en un model propi i singular d'ensenyament musical no formal.
- L'aprovació del Decret 2/2022, de regulació de les escoles d'ensenyament artístic no formal de música i d'arts escèniques, implica que els canvis en els processos d'aprenentatge dels instruments musicals resulten ineludibles. Aquesta norma assenyalava la necessitat de configurar distints programes d'aprenentatge adreçats a perfils d'usuaris diferents, aprofundeix en l'avaluació com un procés orientador i determina que s'han d'acreditar les competències assolides. El present treball recolza de totes totes el punt de vista adoptat en aquest decret i evidencia la importància d'implementar millores en aquests processos d'aprenentatge.

Tenint en compte tant les limitacions com les conclusions d'aquesta investigació, les possibles línies d'investigació que s'obrin a partir d'aquest treball podrien ser:

- Estudis estadístics sobre alumnat d'escoles de música que accedeix als ensenyaments professionals i taxa d'abandonament escolar d'aquest alumnat durant els seus estudis professionals. Igualment és necessari estudiar quants d'aquests alumnes decideixen retornar a l'escola de música després del seu pas pels ensenyaments reglats. És fonamental

esbrinar si es produeix una deficient orientació de l'alumnat de les escoles.

- Disseny de programes d'aprenentatge estandarditzats aplicats al domini instrumental en el context d'un aprenentatge flexible i adaptat.
- Descripció exhaustiva del marc comú de referència de domini instrumental esbossat en aquest treball. Valoració definitiva la quantitat de nivells que s'haurien d'incloure (cabria la possibilitat d'estudiar la idoneïtat d'incorporar en una primera fase tres nivells generals i en la mesura que es vaja consolidant el marc de referència ampliar a sis nivells de domini). Dins de la descripció del marc també es poden obrir diverses línies d'investigació en relació amb les tasques que han de conformar les proves d'acreditació del domini instrumental així com altres aspectes relacionats amb els processos d'acreditació del domini instrumental.
- Determinar l'equivalència de la qualificació que es pot assolir dins de l'educació musical no formal i establir la relació amb el Marc Espanyol de Qualificacions per a l'Aprenentatge Permanent.

Referències Bibliogràfiques

Andalusia. Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. *BOJA* 23, de 04 de febrero de 2009. Recuperat de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/23/3>

Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L. i Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de psicología*, 48, 9-17. Recuperat de: <https://www.elsevier.es/es-revista-anuario-psicologia-the-ub-199-pdf-S0066512618300084>

Asensi, E. (2010). Música i Societat. *El fenomen de les bandes de música valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis de doctorado. Universitat de València. Recuperat de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/38551>

Associated Board of Royal Schools of Music (2022). *Qualification Specification: Practical Grades Woodwind from 2022*. Recuperat de: <https://gb.abrsm.org/media/66259/woodwind-2022-syllabus-v103-230921-practical-with-g3-correction.pdf>

Associated Board of the Royal Schools of Music (1995). *Specimen Sight-Reading Test for Oboe. Grades 1-5*. ABRSM Publishing.

Associated Board of the Royal Schools of Music (1996). *Specimen Sight-Reading Test for Oboe. Grades 6-8*. 1996. ABRSM Publishing.

Berbel, N. i Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42, 47-52. Recuperat de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700083>

Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. I Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. Recuperat de:

<file:///C:/Users/d334590391/Desktop/TFM/Dialnet-LaTriangulacionMultipleComoEstrategiaMetodologica-4463445.pdf>

Carrillo, R. i González-Moreno, P. (2019). Formal and Informal Music Learning Strategies: Instrument development and validation. *Revista Internacional de Educación Musical. International Society Form Music Education*, 7, (1). Recuperat de: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2307484119878640>

Comunitat Valenciana. Decret 2/2022, de 14 de enero, del Consell de regulació de les escoles d'ensenyament artístic no formal de música i de d'arts escèniques. *DOGV* Núm. 9272 de 07.02.2022. Recuperat de: https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=000985/2022&L=1

Comunitat Valenciana. Llei 2/1998, de 12 de maig, de la Generalitat, valenciana de la música. *DOGV* 3242 de 14 de maig de 1998. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-13361-consolidado.pdf>

Consell d'Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperat de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22556

Corredor, B. (2019). *Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Recuperat de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/70436>

Catalunya. Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. *DOGc* 8503 de 16 de setembre de 2021 <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8503/1870479.pdf>

De Alba, B. (2015). *Las escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Recuperat de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/17750>

De los Reyes Marzal, C. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

Espanya. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *BOE* Núm. 254 de 24 de octubre de 1966. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-20845>

Espanya. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* Núm. 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Espanya. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* Núm. 238 de 04 de octubre de 1990. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Espanya. Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. *BOE* Núm. 109 de 07.05.2022. Recuperat de: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/05/07/pdfs/BOE-A-2022-7490.pdf>

Euskadi. Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica no reglada. Escuelas de Música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *BOPV* 1 de 4 de enero de 1993. Recuperat de: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1993/01/9300001a.pdf>

García-Dantas, A., González, J. i González F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1). Recuperat de: <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v14n1/art04.pdf>

Guevara, G.P., Verdesoto, A.E. i Castro N.E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *Recimundo* 4(3), 163-173. Recuperat de: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Iborra, J. (2018). *Estudio sobre la utilización del fagotino como recurso motivador e integrador en los estudios elementales de fagot*. Universitat Politècnica de València. Departamento de Comunicaciones.

Latorre, A. Del Rincón, D. i Arnal, J. (2003). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Ediciones experiencia.

Lerdahl, F. i Jackendoff, R. Trad. González-Castelao, J. (2003). *Teoría Generativa de la música tonal*. Akal.

Manterola, C. i Otzen, T. (2014). Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *Int. J. Morphol*, 32 (2), 634-645. Recuperat de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v32n2/art42.pdf>

Mena, E. (2020). *Los beneficios de la educación artística no formal. Xarxes d'investigació i innovació en docència universitària*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperat de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110116>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A. Recuperat de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Morant, R. (2014). *Las escuelas de música de las Sociedades Musicales Valencianas*. València: Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana.

Otzen, T. i Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperat de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pacheco. M. F. (2007), *Educación no formal. Concepto básico en educación ambiental*. Recuperat de:

<https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf>

Rausell, P. (2018). *Estructura, dimensión e impacto económico de las sociedades musicales*. Valencia: Universitat de València. Econocult. Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana. Recuperat de:

<https://50aniversario.fsmev.org/descargas/estudio-economico-ssmm-uv.pdf>

Rodríguez, J.A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. 7(12) 23-40. Universidad Mayor de san Marcos. Universidad del Perú. Recuperat de:

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Rodríguez, L. (2016). La música como lenguaje y como medio de expresión. *Publicaciones didácticas*, 69, 445-446. Recuperat de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/235860016.pdf>

Trinity College London (2020). *Digital Grades: Classical & Jazz Syllabus. Qualification specifications for solo exams from November 2020*. Londres: Trinity College. Recuperat de: <https://www.trinitycollege.com/resource/?id=9166>

Vernia, A. (2020). *Los proyectos artísticos para el desarrollo sostenible, la empleabilidad y la calidad de vida*. Castelló de la Plana: Direcció General d'Universitat, Investigació i Ciència. Recuperat de: [https://12a1d363-4111-208d-508e-](https://12a1d363-4111-208d-508e-fce54628cafc.filesusr.com/ugd/655d39_8ea5d8fd0cf84965851c2e506521add1.pdf)

[fce54628cafc.filesusr.com/ugd/655d39_8ea5d8fd0cf84965851c2e506521add1.pdf](https://12a1d363-4111-208d-508e-fce54628cafc.filesusr.com/ugd/655d39_8ea5d8fd0cf84965851c2e506521add1.pdf)

ANNEX

Qüestionari de recollida de dades i lectures a primera vista proposades

Nivells de domini de l'oboè en l'entorn de l'ensenyament artístic "no formal"

Aquest qüestionari està adreçat **EXCLUSIVAMENT** a professorat d'oboè d'escoles de música.

El qüestionari forma part d'una investigació que planteja com a objectiu principal explorar la possibilitat d'introduir un marc comú de referència per a l'avaluació del domini instrumental en consonància amb el paradigma d'educació musical no formal impartida a les escoles de música. Aquest model, prendria com a referència el Marc Comú Europeu de Referència per a l'aprenentatge de les llengües. L'estudi parteix del cas de l'oboè com a exemple instrumental i planteja les competències necessàries del músic per desenvolupar-se amb solvència dintre d'una agrupació musical de caràcter aficionat.

Cal respondre, almenys, totes les preguntes necessàries que apareixen assenyalades amb asterisc. En la primera part del qüestionari ha de reflectir algunes dades de caràcter personal que en l'estudi s'agruparan per veure si aquestes variables poden influir en els resultats. En qualsevol cas, totes les dades del qüestionari seran tractades confidencialment i els resultats s'oferiran de manera agrupada.

La realització del qüestionari té una durada aproximada d'entre 7 i 10 minuts.

* Necessària

1. Gènere *

- Femení
- Masculí
- No binari

2. Quin nivell d'estudis musicals tens? *

Només has de marcar una única opció escollint, si és el cas, segons aquest criteri de preferència:

1r Superior, especialitat de Pedagogia.

2n Superior, altres especialitats.

3r Professional de Música

- Superior de Música, especialitat de Pedagogia
- Superior de Música, altres especialitats
- Professional de Música

3. Per quin pla d'estudis titulars? *

- Pla del 66
- LOGSE
- LOE

4. Quants anys d'experiència docent en escoles de música tens? *

5. En quantes escoles imparteixes classes d'oboè? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

6. Quants alumnes d'oboè tens? *

Matriculats en escoles de música en el curs 2021-2022

7. Quines edats tenen els teus alumnes? *

Marca tantes opcions (franges d'edat) com edats diferents tinguen el teus alumnes

- Menors de 7 anys
- Entre 7 i 11 anys
- Entre 12 i 15 anys
- Entre 16 i 18 anys
- Majors de 18 anys

8. Habitualment proposes lectures a vista al teu alumnat d'oboè com una activitat per a mesurar el seu domini instrumental? *

- SI
- NO

9. En cas d'haver contestat afirmativament la pregunta anterior, amb quina freqüència ho fas?

- Cada setmana
- Cada quinze dies
- Cada mes
- Altres

10. **TASCA**

Aquesta tasca està dissenyada amb el propòsit d'estudiar l'aplicació d'un marc comú de referència com a base per a establir els nivells de domini instrumental aduïts per l'alumnat d'oboè en l'entorn de les escoles de música. Aquests nivells

següents per tal com a avaluació en l'entorn de les escoles de música. Aquests nivells defineixen la competència assolida i s'organitzen seguint la lògica del Marc Europeu Comú de Referència (MECR) que està estandaritzat per a les llengües.

En aquesta proposta els nivells de domini de l'oboè s'estructuren de la següent manera:

NIVELLS A1-A2 Competència bàsica, corresponent a alumnes que puguin demostrar un domini de l'instrument bàsic per a poder integrar-se en agrupacions musicals de caràcter aficionat, interactuant com a tutti dins del conjunt seguint indicacions bàsiques del director o directora com el tempo, caràcter o les dinàmiques.

NIVELLS B1-B2 Competència intermèdia, corresponent a alumnes que puguin demostrar un domini de l'instrument independent per a tocar amb solvència en agrupacions de caràcter aficionat, interactuant com a tutti o com a solista dins del conjunt seguint tot tipus d'indicacions del director o la directora.

NIVELLS C1-C2 Competència avançada, corresponent a alumnes que puguin demostrar un domini de l'instrument expert en diferents àmbits de la pràctica musical de caràcter aficionat o fins i tot semiprofessional.

*

Per a poder fer la tasca abans has de punxar en l'enllaç següent:

<https://drive.google.com/file/d/1t3M6eyMKw8xd1h9moTGhEKJQJyZwx4/view?usp=sharing>

Veuràs que s'obri un PDF que inclou 6 fragments musicals. Cadascun dels fragments és una lectura a primera vista amb un grau de dificultat diferent. La tasca consisteix a situar cada fragment en un nivell concret de domini instrumental tenint en compte el teu criteri en relació a la dificultat que presenta i prenent com a referència els diferents nivells de domini instrumental descrits anteriorment.

A continuació, marca l'opció que consideres més adequada en el següent quadre:

	Fragment 1	Fragment 2	Fragment 3	Fragment 4	Fragment 5	Fragment 6
Competència bàsica A1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competència bàsica A2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competència intermèdia B1	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

D1

Competència intermèdia B2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competència avançada C1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competència avancada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. La definició dels nivells de domini que s'han formulat en la tasca anterior se centren en l'habilitat de l'instrumentista aficionat per a desenvolupar-se en situacions musicals cada vegada més complexes. Aquest plantejament et sembla adequat? *

SI

NO

12. Et semblen suficientment descriptius i aplicables els nivells de domini formulats en la tasca anterior tenint en compte el nivell en el qual has ubicat cada fragment musical (lectura a primera vista)? *

SI

NO

13. Et seria més fàcil identificar el grau de dificultat de les lectures anteriors si es fera referència a criteris tècnics del tipus: tonalitat, registre, dificultat rítmica i melòdica, etc.? *

SI

NO

14. Els nivells de domini de l'instrument en les escoles de música on imparteixes classe estan definits en termes similars a com s'han descrit en la tasca anterior? *

Pots triar més d'una opció

- SI
- NO
- Sols en algunes escoles

15. En cas que els nivells de domini de l'instrument estiguen definits en termes similars a com s'han descrit el marc de referència de la tasca anterior, en una escala de l'1 al 5, quina valoració fas?

Molt negativa 1 2 3 4 5 Molt positiva

16. Pots assenyalar el nom d'alguna escola de música que utilitze un marc de referència similar al descrit en la tasca anterior?

17. Si els nivells de domini de l'instrument estan definits en termes diferents, quina seria la teua referència a l'hora de mesurar el domini instrumental del teu alumnat?

- Cursos elemental/professional
- Graus del sistema anglés tipus ABRSM o Trinity/Guildhall
- No dispose de referències per a mesurar el domini instrumental
- Altres

18. En cas d'haver contestat "altres" en la pregunta anterior, defineix a continuació quina referència utilitzes a l'hora de mesurar el domini instrumental del teu alumnat.

19. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboè en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental bàsica (A1 o A2)? *

SI

NO

20. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboè en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental intermèdia (B1 o B2)? *

SI

NO

21. Tenint en compte la tasca anterior, consideres que l'alumnat que estudia oboè en una escola de música pot arribar a assolir una competència instrumental avançada (C1 o C2)? *

SI

NO

22. Trobes necessari un Marc Comú de Referència que descriga distints nivells de domini de l'instrument de manera que les escoles de música puguin acreditar les competències assolides pel seu alumnat d'una manera estandaritzada, encara que aqueixa acreditació no comporte l'obtenció de certificats o títols amb validesa acadèmica o professional? *

SI

NO

23. Comenta qualsevol cosa que consideres oportuna en relació amb el tema d'aquest qüestionari

Microsoft no ha creat ni aprovat aquest contingut. Les dades que proporcioneu s'enviaran al propietari del formulari.

 Microsoft Forms

Fragment musical 1

Andantino ♩ = 82

Oboe

f

Ob.

p

Ob.

mf *cresc.*

Ob.

f *rit.* *mp*

Fragment musical 2

Mesto ♩ = 56

Oboe

p *mf*

Ob.

p *sfz*

Ob.

7

pp *cresc.*

Ob.

10

espress. *f*

Ob.

13

ff *mp*

rit.

Fragment musical 3

Alldante ♩ = 72

Oboe

f

Ob.

5

Ob.

9

mp

Ob.

13

cresc.

f

Fragment musical 4

Risoluto ♩ = 84

Oboe

p leggiero *mf*

Ob.

pp *cresc.*

Ob.

f *poco rall.* *p*

Ob.

mf *a tempo*

Ob.

pp

Fragment musical 5

Allegro giocoso ♩ = 120

Oboe

f

Ob.

dim.

Ob.

f

Ob.

mf *p*

Ob.

mf

Fragment musical 6

Allegretto ♩. = 60

Oboe

Ob. 5

mp
mf *mp*

Ob. 9

cresc. *f*

Ob. 12

dim. *p* *cresc.*

Ob. 15

f *rit.* *a tempo*