

L'orquestra inclusiva dintre del context escolar

*Treball de Final de Grau en Mestre
d'Educació Primària*

Sergio GONZÁLEZ i FUENTES

Quart curs

Tutor de la Universitat de Vic: Lluís Solé Salas

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, 16 de maig del 2014

Resum

Aquest treball d'investigació pretén conèixer els factors que condicionen una pràctica instrumental inclusiva en el context escolar i d'aula; un tema poc treballat amb consciència d'universalitat en l'àrea curricular d'Educació Musical. En primer lloc, a la fonamentació teòrica, s'han extret les principals idees de diferents autors que tracten sobre el Disseny Universal, l'Ensenyament Multinivell, el treball cooperatiu i el treball musical amb instrumentació Orff. De cada un d'aquests blocs s'ha realitzat una relació entre aquestes teories i l'aplicació al context musical. Posteriorment, treballant des de la base teòrica, s'ha aplicat una intervenció a nivell escolar de dues setmanes on es pretén identificar els ítems que dificulten o afavoreixen la pràctica instrumental a l'aula i idear alternatives de pràctica instrumental inclusiva.

Paraules clau: música, inclusió, cooperació, Disseny Universal, ensenyament multinivell, instrumentació Orff.

Abstract

This research aims to determine the factors that determine a practical instrument in the inclusive classroom and school context ; recently worked with a theme of universal consciousness in the area of music education curricula . First, the theoretical , the main ideas are drawn from different authors dealing with the Universal Design, Multilevel Education, cooperative work and work Orff musical instruments. Each of these blocks has made a connection between these theories and applying the musical context. Later, working from the theoretical basis, intervention was applied at two-week school which aims to identify items that hinder or encourage instrumental practice in the classroom and devise alternative instrumental inclusive practice .

Keywords: music, inclusion , cooperation, Universal Design , multilevel teaching , Orff instruments .

Contingut

Introducció	4
Fonamentació.....	5
Disseny universal per a l'Aprenentatge	5
Ensenyament multinivell	12
El treball cooperatiu.....	14
Pensament pedagògic d'Orff	18
Aplicació	20
Plantejament de la investigació	20
Hipòtesis i objectius.....	21
Metodologia.....	22
Paradigma	23
Procediment de la investigació.....	23
Context.....	24
Activitats	25
Interpretació de les dades recollides	28
Conclusions finals	31
Agraïments.....	33
Bibliografia	34

Introducció

Donat que he realitzat el Grau de Mestre d'Educació Primària amb la menció d'educació musical, aquest treball va relacionat al treball d'una de les assignatures d'aquesta menció que és l'assignatura " *La pràctica instrumental a l'aula*" realitzada al tercer curs del grau.

El treball d'aquesta assignatura em va servir per obrir-me el rang de la mirada respecte a la pràctica d'instruments a l'aula i la inquietud per conèixer més en profunditat les tècniques i la gestió per fer funcionar un aula de música utilitzant instruments.

Aquí, llavors, es quan em vaig topar de cap amb un tema primordial a les aules: la inclusió dels alumnes a les pràctiques educatives.

Per aquest fet, i perquè la meva visió de la música sempre ha girat entorn a que la música no només ha d'esdevenir una possibilitat per a uns pocs elitistes i virtuoses que ens proporcionen un tipus de música concret i no per això més dolenta o més bona, sinó que no s'ha de deixar de banda el vessant contrari; la música ha de ser una eina per facilitar les relacions socials, per aprendre valors i per divertir-se i a on tothom hi té cabuda, sàpiga o no sàpiga llegir una partitura, tingui més o menys edat o tingui el nivell que tingui, ja que "*l'ésser humà és músic per natura*" (Blacking, 1984).

A aquesta manera d'entendre la música, em vaig decantar per fer un treball d'orquestra inclusiva, on tothom dintre d'un context escolar i d'aula tingué cabuda i on les diferents edats i els diferents nivells no fossin un obstacle sinó un repte.

Per aquest motiu he decidit plantejar-me la següent qüestió:

Quins factors condicionen la possibilitat de realitzar una pràctica instrumental a l'aula?

Fonamentació

Respecte a la idea de construir una "orquestra" on tots els alumnes tinguessin les mateixes possibilitats de realitzar una pràctica instrumental conjunta, en aquest cas, en un context escolar, aflora la necessitat de conèixer les claus que ens obriran les portes en aquesta pràctica a través de quatre pilars teòrics fonamentals que són: El Disseny Universal per a l'Aprenentatge, l'Ensenyament Multinivell, el Treball Cooperatiu i la teoria musical de Carl Orff i la seva instrumentació. Amb el context d'aquests blocs entendrem millor la pràctica proposada en aquest treball.

Disseny universal per a l'Aprenentatge

Pel que fa a la inclusió, segons els autors Rose i Meyer (2002) l'origen parteix als treballs d'arquitectura que va realitzar l'arquitecte nord-americà Ron Mace. Aquest estava obsessionat per l'accessibilitat de qualsevol tipus de persones als seus edificis. D'aquesta manera realitza estudis per eliminar qualsevol barrera que dificultessin l'accés de les persones als seus emplaçaments. Per tant, es l'autor de la creació del concepte del Disseny Universal. Aquest disseny s'adapta no només a l'arquitectura sinó que s'aplica a altres contextos com a l'educació. Llavors s'anomena Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

Aquest Disseny Universal per a l'Aprenentatge s'adapta per, igual que l'arquitectura es va adaptar per ser accessible a tothom, presentar i elaborar materials educatius de manera molt variada que no presentin un obstacle per l'aprenentatge dels alumnes. D'aquesta manera es redueixen o eliminen barreres que dificulten o impedeixen els processos d'aprenentatge. Rose i Meyer (2002) expliquen que els processos cerebrals per a l'aprenentatge s'articulen en tres xarxes:

- La xarxa estratègica (*strategic networks*): que són les que generen els processos mentals, els objectius i les execucions o accions.

- La xarxa afectiva (*affective networks*): que són les encarregades de donar un sentit d'interacció emocional amb els altres, els contextos o les coses.
- La xarxa de reconeixement (*recognition networks*): que són les que identifiquen i interpreten patrons d'informació.

Aquestes xarxes responen a les preguntes què, com i per què s'aprèn. Aquestes xarxes desemboquen en el que Rose i Meyer (2002) anomenen tres principis operatius, que serveixen per aconseguir reduir al màxim les barreres i augmentar l'aprenentatge. Aquests tres principis volen:

- Donar als alumnes diversos mitjans o formes de representació del contingut. Aquesta varietat proporcionaria als alumnes un repertori més ampli per tal de facilitar i optimitzar els recursos per als alumne i el seu aprenentatge.
- Donar als alumnes diversos mitjans d'expressió. Aquesta varietat de possibilitats permetria als alumnes a demostrar l'aprenentatge de cada alumne d'acord a les seves possibilitats i capacitats.
- Donar als alumnes diversos mitjans de motivació. Aquesta varietat permetria que cada alumne trobés el seu incentiu per l'aprenentatge.

Altres autors (Salzberg et ál., 2006), (Wehemeyer et ál., 2002) afirmen que el Disseny Universal per a l'Aprenentatge no té tant en compte els processos sinó els materials que s'utilitzen, és a dir, no interessa com s'hi arriba sinó què utilitzes per a que tots els alumnes hi arribin. Per tant, es pauten set principis els quals pauten les qualitats que han de tenir els materials:

- Ús accésiu i equitatiu: materials presentats en diferents nivells, llengües, suports que no exclouen a cap persona.
- Ús flexible: múltiple presentació, representació i possibilitat d'expressió.

- Ús simple i conseqüent: materials fàcils d'entendre, sense influències de l'experiència, dels coneixements, de les habilitats lingüístiques ni dels nivells habituals de concentració de l'usuari.
- Presentació de la informació de manera explícita i de fàcil percepció: el material comunica efectivament la informació necessària a l'usuari, sense influències de les condicions ambientals ni de les habilitats sensorials de l'usuari.
- Tolerància a l'error: el material minimitza les conseqüències adverses a presa de decisions i actuacions.
- Minimitzar l'esforç físic innecessari: el material es pot utilitzar amb comoditat i eficàcia.
- Garantir un espai d'aprenentatge que s'adapta a l'alumnat: el material té en compte el tamany i l'espai i proporciona la manipulació i el seu ús independentment del cos, la postura o la mobilitat de l'alumne.

Pel que fa al Disseny Universal per a l'Aprenentatge (Wehemeyer et ál., 2002), s'estableixen 3 principis derivats dels anteriors:

- *Proporcionar múltiples formes de representació*, és a dir, el què de l'aprenentatge. Cada alumne té una capacitat més idònia per retenir i interioritzar la informació, per tant, proporcionar moltes opcions de representació és essencial per l'aprenentatge per a tots.
- *Proporcionar diferents formes d'acció i d'expressió*, és a dir, el com del aprenentatge. Cada alumne té una forma diferent per expressar el que saben . Per exemple, hi ha alumnes que s'expressen millor per escrit que oralment o viceversa, o alumnes amb barreres d'idioma o alteracions significatives de mobilitat com la paràlisi cerebral. Per tant, s'ha de proporcionar opcions per a l'acció i l'expressió variades.

- *Proporcionar diferents formes d'implicació*, és a dir, el per què de l'aprenentatge. S'ha de tenir en compte la motivació dels alumnes, ja que tots no els motiva el mateix. També s'han de conèixer altres factors importants com la variabilitat afectiva individual, factors neurològics o culturals, la subjectivitat o el coneixement previ. Per tant, és important proporcionar diferents formes d'implicació.

Totes aquestes guies resulten una bona base per a la planificació de materials destinats a l'aprenentatge dels alumnes i les seves diferents capacitats i, que ajuden als docents en la difícil tasca d'ensenyar i sobretot, de l'aprenentatge significatiu dels alumnes.

Pel que fa al disseny universal aplicat a la música, hi trobem autors com Burgstahler (2007) o Darrow (2010) que aproximen el seu treball als set principis del Disseny Universal al treball del "Disseny Universal musical" però només fan una aproximació molt a *grosso modo* i sense donar claus concretes respecte la matèria, degut a que aquest camp de l'educació encara està per explorar. Una altra aproximació més propera és la que planteja Solé i Salas i Ruiz i Bel amb projecció de futur de fomentar un entorn teòric sòlid pel que respecta al DU en el camp musical. Aquestes aplicacions mantenen l'estructura del DU i són les següents (Solé i Ruiz, 2013):

El principi d'ús equitatiu a la pràctica instrumental ve donada per tres factors segons els autors:

Ús del instrument adequat: Un conjunt instrumental universal ha de procurar donar preferència al fet de fer música a la tècnica instrumental i a les limitacions que aquesta pot causar. Per reduir aquest fet, es pot implementar la utilització d'instruments on la tècnica sigui molt fàcil accessible i poc restrictiva. Per exemple, una pandereta és més equitativa que un fagot.

Disseny d'estructures musicals adequades a dificultats i complexitats múltiples: La creació de diferents arranjaments o estructures musicals permet crear un ventall gran que abasti diferents graus de dificultat dintre

d'una mateixa obra musical. Aquest fet permet que els alumnes es puguin moure en el seu propi espai d'èxit i superació de reptes al igual que es produeix a la Zona de Desenvolupament proper. Dissenyant diferents graus de nivell, és a dir, "multinivell" es pot assolir de manera més senzilla el principi d'equitat.

Multiplicitat de formes de representació: Tenint com a punt de partida que els alumnes són diferents i aprenen diferent, se'ls ha de proporcionar diferents representacions de la música com pot ser a través de la memorització, de la lectura de notes o símbols representatius, l'escriptura de notes amb lletres, estructures per colors, gomets, l'ordenació dels elements estructurals musicals a interpretar o els elements instrumentals físics.

Respecte al **principi de flexibilitat**, els autors (Solé i Ruiz, 2013) comenten que per ser flexible s'ha de proporcionar opcions flexibles com, per exemple, utilitzant estructures musicals obertes al canvi, facilitar l'elecció dels instruments als alumnes donant un ventall ampli de possibilitats o proporcionar diferents tasques multinivell segons les necessitats educatives. Les estructures musicals que permeten aquesta flexibilitat són els obstinats, o estructures amb un alt grau de tolerància com, per exemple, l'ús de bordons o escales pentatòniques, ja que accepten més llibertat i, per tant, més flexibilitat.

Pel que fa al **principi d'ús simple i intuïtiu**, els autors entenen que la música al no tractar-se d'un element al que tots els alumnes poden arribar de la mateixa manera, s'ha de procurar, en la mesura que sigui possible, establir elements que permetin abastar el màxim de nivells, és a dir, des d'un nivell elemental a un nivell d'una major dificultat. En aquest moment, la funció de la persona que gestiona el grup és la que ha de discriminar els nivells i aportar el grau de dificultat oportú per a cada alumne.

Podem modificar el grau de complexitat a través de:

- Canviar d'instrument
- Afegir o treure parts musicals (frases, notes, polifonia)
- Complexitat rítmica.
- Graus de llibertat (Improvisació)
- Assignar rols de direcció o cap de corda

El principi que fa referència a la **presentació de la informació de manera explícita i de fàcil percepció**, segons els autors, s'ha de presentar de manera clara i concisa. Per facilitar aquesta comprensió és essencial el paper del director, en aquest cas. Donar ordres clares, tenir paciència en els processos d'aprenentatge dels alumnes i proporcionar elements alternatius a problemes com, per exemple, exemplificant allò que s'ha d'interpretar o modificant la instrumentació o el nivell d'estructura musical és elemental per a la pràctica d'aquest principi.

En el cas del **principi de la tolerància a l'error**, els autors comenten que és un punt crític, ja que la l'execució instrumental i l'error d'aquesta dintre d'un grup musical crea una limitació sonora de grup i per tant, limitant. L'error d'un dels membres del conjunt musical fa que el resultat sonor no sigui bo i fins i tot que s'hagi de reanudar la peça en sí. Per tant, tal com entenem la música en la cultura occidental, aquesta presenta un grau ínfim de tolerància a l'error. D'aquesta manera, els autors presenten com a solució a aquest fet la creació d'un disseny propi que permeti alterar el mínim el resultat sonor, les expectatives dels alumnes i l'autoestima d'aquests. Així creuen en metodologies que permeten l'error, que no afecten al resultat del conjunt i que alhora permet la reincorporació sense atura la interpretació.

La creació d'un disseny propi redueix les possibilitats de fracàs dels alumnes. Aquests dissenys estan pensats en crear estructures cel·lulars

repetitives com els obstinats; el desplegament d'estructures que permeten la improvisació com la escala pentatònica; o l'ús de pedals i bordons.

Respecte al **principi que fa referència a la minimització de l'esforç físic innecessari**, (Solé i Ruiz, 2013) creuen que, dintre de determinades discapacitats pot representar un paper clau per a la pràctica instrumental, però que en general ocupa un lloc secundari. Per als autors l'esforç físic per a tocar un instrument depèn de les capacitats de força i posició de l'alumne. En aquest aspecte no entren a debatre el tema de la ergonomia en la construcció d'instruments i tant sols es basen en les característiques anteriorment comentades. Tot i així, fan referència en noves formes d'instrumentació que facilita i redueix l'esforç físic innecessari com poden ser l'ús de les noves tecnologies com *Apps* o programes d'edició musical com *Audacity* o instrumentació "universal" com els instruments Baschet. En qualsevol cas, i com per altre banda seria desitjable sempre i en tots els casos, s'ha de procurar vetllar per posicions còmodes i no forçades, evitant o minimitzant tensions musculars innecessàries o posicions poc naturals, com per exemple, amb instruments com el violí.

Aquest **principi de tenir en compte els espais i les mides** pels autors, també pren un lloc més secundari, ja que normalment els espais de la pràctica musical són els que són. Tot hi això, el mestre o director a de vetllar per espais amplis i amb bona sonoritat, bona il·luminació, amb seients adients a la pràctica musical, etc. també a de tenir cura de les mides dels instruments respecte als instrumentistes, per exemple, facilitant baquetes a la mida de les mans dels alumnes.

Ensenyament multinivell

En aquest apartat es comentarà l'origen i la base teòrica de l'ensenyament multinivell i es descriurà de manera molt succinta la relació que té amb l'àmbit musical, ja que no hi ha hagut grans aportacions d'autors en el treball de camp en relació a aquesta matèria.

Per començar, la millor pregunta que ens poden plantejar és la següent: Què és l'ensenyament multinivell? Segons els autors Schulz i Turnbull (1984) aquest ensenyament es basa en la premissa que la lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. D'aquesta manera permet que el docent planifiqui a nivell d'aula, i així disminueix la necessitat de seguit programes diferents alhora que possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives individuals del grup classe. Per tal que aquests objectius siguin assolits pels alumnes, el mestre ha de tenir un objectiu ben definit per a tots els alumnes. També han d'incloure diverses tècniques educatives pensades perquè arribin a tots els alumnes i en tots els nivells. Per tant, el mestre ha d'identificar, en el material que volen ensenyar, què és el que voldria que tots els alumnes aprenguessin un cop finalitzada la lliçó. D'aquesta manera, pot ser necessari un contingut diferent per als alumnes amb diferents nivells d'habilitats. Després de tot això, els alumnes haurien de tenir una comprensió semblant del concepte que el mestre es disposava a ensenyar.

Aquest model d'ensenyament té el seu origen a la regió canadenca de New Brunswick per la necessitat que es van trobar un grup de professionals de trobar solucions efectives i aplicables al fet de tenir alumnes amb diverses capacitats dintre de les aules ordinàries. En aquest context es crea l'ensenyament multinivell. Els següents 14 principis representen la base que es plantegen en relació a posar en pràctica el com ensenyar amb l'ensenyament multinivell (Peterson et ál., 2002):

- **Aprentatge autèntic:** Plantejar feines que poden tenir diferents nivells de resolució/realització.
- **Multinivell:** Diversificar els tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que s'utilitzen a l'aula incloent en la programació, activitats de reforç i/o ampliació graduades en base a diferents nivells d'habilitats que puguin ser utilitzades en diferents moments i contextos.
- **Bastida (*scaffolding*):** Proposar activitats que permetin una graduació de la ajuda del mestre, variant de manera sistemàtica i planificada, el nivell de les ajudes als alumnes i el desenvolupament de la autonomia del alumne en el transcurs d'una activitat.
- **Pensament d'ordre superior:** complexitat d'aprenentatge a diferents nivells basat en la Taxonomia de Bloom.
- **Inclusiu i heterogeni:** estructuració de classes per a que alumnes amb diferents habilitats puguin treballar junts.
- **Aprentatge integrat d'habilitats:** Estructurar situacions de treball que possibilitin els diferents ritmes de treball i l'atenció a nivell individual.
- **Focalització en la funció i el significat:** plantejament de casos reals i vinculació a l'entorn proper i la vida quotidiana de l'alumne.
- **Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge:** Oferir als alumnes la possibilitat de participar i reflexionar del seu propi procés d'aprenentatge
- **Interessos, eleccions i veu dels alumnes:** es té en compte l'opinió dels alumnes en tot moment i se'ls fa partícips de les decisions.
- **Lideratge cooperatiu:** Utilitzar estructures d'aprenentatge cooperatiu a l'aula basat en l'ajut mutu.
- **Fomentar el respecte.**
- **Multi-modal:** Proporcionar diverses opcions per a l'obtenció d'informació i per a l'expressió dels coneixements.

- **Construcció sobre els esforços del alumnes:** treball basat en la satisfacció del propi esforç dels alumnes.
- **Avaluació basada en l'esforç.**

La metodologia multinivell esdevé una eina d'inclusió molt potent, ja que permet treballar amb un grup molt divers de manera conjunta. D'aquesta manera s'aconsegueix treballar amb un grup els mateixos continguts però proporcionant diferents materials i respectant els processos dels alumnes.

En relació amb el món musical i l'ensenyament multinivell, hi apareixen molts pocs exemples de pràctiques musicals utilitzant aquesta metodologia.

Una d'aquestes pràctiques és l'anomenada *Community Music*. La *Community music* va destinada a ser la música de la comunitat, la qual es centra en la inclusió. La premissa amb la qual treballa *Community music* és que la música és una forma d'activitat humana implícita a la condició del ésser humà i per tant, està oberta a totes les persones. Aquest organisme contraposa la visió tradicional de l'ensenyament musical que és exclusiu amb persones amb discapacitats. Es considera un sector multidisciplinari en el camp de les arts i pretén cobrir les necessitat de les persones amb discapacitat i evolucionar creant noves comunitats musicals (Knox, 2003).

El treball cooperatiu

En aquest apartat, serà comentat primerament les idees generals del treball cooperatiu a les aules a través dels treballs realitzats pels autors Pujolàs (2009) i Johnson i Johnson (1999). Posteriorment serà mostrada la visió de Longueira (2009) del treball cooperatiu en relació a la pràctica musical amb alumnes.

Pujolàs (2009) considera que l'aula inclusiva ha de ser organitzada de manera cooperativa i ha d'estar presidida per una filosofia de fons: una aula en la que cap alumne quedi exclòs i on es consideri que tothom és vàlid. Lògicament això implica un treball amb l'alumnat previ de manera que aquests s'acceptin i assimilin un conjunt de normes bàsiques que regulen les relacions interpersonals, donant una gran importància a recursos com el diàleg, la cooperació, la convivència i valors com el respecte per les diferències i la solidaritat.

Pujolàs (2012) proposa tres puntals essencials a l'hora d'una aplicació pràctica del treball cooperatiu a l'aula:

- La personalització de l'ensenyament, és a dir, l'adequació, l'ajust del que els docents ensenyen i com l'ensenyen, les característiques personals dels alumnes. Aquests no són tots iguals (tenen motivacions diferents, capacitats diferents, ritmes diferents d'aprenentatge, etc) i, per tant, els docents no poden ensenyar com si fossin iguals. Per tant, els docents han d'utilitzar un seguit d'estratègies i recursos relacionats amb l'Ensenyament Multinivell, que consisteix en la utilització de diverses formes de transmetre coneixements i presentar activitats i l'aplicació de diferents formes d'avaluació dintre d'un mateix grup classe.
- L'autonomia dels alumnes: els docents han de procurar que els alumnes siguin el més autònoms possibles. D'aquesta manera contra més alumnes autònoms hi hagi dintre d'un aula, el mestre podrà destinar més temps a aquells alumnes que en siguin menys autònoms.
- L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge: el docent ha de procurar estructurar la classe de manera que no només sigui ell el que ensenya sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços d'ensenyar-se mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre.

En canvi, els autors Roger T. Johnson i David W. Johnson (1999) assenyalen que en l'aprenentatge hi ha tres possibilitats bàsiques d'interacció entre els alumnes. Aquests poden competir per veure qui és el millor, poden treballar de manera individual per assolir un objectiu, o poden treballar cooperativament amb un gran interès en el propi aprenentatge i en el dels altres companys. En aquest cas, ens centrarem en aquest últim, és a dir, en el treball cooperatiu.

El primer que es requereix per realitzar un treball cooperatiu amb alumnes es fer creure que el grup "neda i s'enfonsa tot junt a la vegada". Es tracta d'un treball cooperatiu quan els alumnes tenen la impressió que estan vinculats als companys del grup de manera que no poden assolir l'èxit a no ser que ho facin els seus companys (i viceversa) i que han de combinar els esforços amb els altres per poder realitzar la tasca. A aquest fenomen se li anomena *interdependència positiva*. Aquest treball promou un tipus de situació en el qual els alumnes observen que el seu treball beneficia els companys del grup i el treball dels companys del grup el beneficia a ell; treballen conjuntament en petit grups per maximitzar l'aprenentatge de tots els membres i donar-se ànims i suports mutu. Un cop esta clara aquesta part del treball s'estableix que:

- Es necessita l'esforç de cada un dels membres del grup i és indispensable per obtenir l'èxit.
- Cada membre del grup té una contribució única en l'esforç conjunt a causa dels seus recursos, rols i responsabilitats en la tasca.

També els autors assenyalen que són cinc els elements que formen l'aprenentatge cooperatiu:

- *La interdependència positiva*: sentiment de necessitat cap al treball dels altres.
- *La interacció cara a cara o simultània*: en l'aprenentatge cooperatiu, els estudiants han de treballar junts, aprendre amb uns altres, afavorint, d'aquesta manera, que comparteixin coneixements, recursos, ajuda o suport.

- *La responsabilitat individual:* cada membre, individualment, ha d'assumir la responsabilitat d'aconseguir les metes que se li han assignat.
- *Les habilitats socials:* necessàries per al bon funcionament i harmonia del grup, referent a l'aprenentatge i també vinculades a les relacions entre els membres. Els rols que cada persona vagi exercint en l'equip, la seva acceptació o no per part de la resta de companys, la gestió que facin dels possibles conflictes que sorgeixin, l'ambient general que existeix en el mateix,... són temes que els estudiants han d'aprendre a manejar.
- L'autoavaluació del grup: implica, que als alumnes se'ls de l'oportunitat i que siguin capaces d'avaluar el procés d'aprenentatge que ha seguit el seu grup. Aquesta avaluació guiada pel professor és molt important per prendre decisions per a futurs treballs i para, que cada membre, pugui dur a terme una anàlisi de l'actuació que ha exercit.

Pel que fa al treball destinat a l'aplicació del treball cooperatiu aplicat a la música, Longueira (2009) recull que la relació que estableix la cooperació i la música és intrínseca, és a dir, que dir música és dir cooperació, ja que la música implica una connexió per força amb l'altre ja sigui amb la relació de dos o més músics tocant a l'uníson, o ja sigui la relació músic-oient. A més de tot això el treball musical cooperatiu implica molts altres aspectes importants com el desenvolupament de competències bàsiques. A part del desenvolupament de competències bàsiques culturals i artístiques es poden desenvolupar d'altres. La música col·labora en el desenvolupament de la competència d'autonomia i iniciativa personal mitjançant el treball col·laboratiu de projectes. A més a més, amb les activitats destinades a la interpretació musical es desenvolupen capacitats i habilitats com poden ser la tolerància, el respecte per l'altre, l'autocrítica i l'autoestima sent aquests peces claus pel desenvolupament d'aquestes capacitats. La música també

contribueix al desenvolupament de les competències social i ciutadana. La participació d'activitats musicals requereix d'un treball cooperatiu i col·labora activament en l'assoliment de capacitats socials. La pràctica musical instrumental en grup exigeix l'atenció de l'altre, l'aprenentatge d'adaptar-se als altres i d'establir mecanismes de comunicació adequats.

Pensament pedagògic d'Orff

La situació de l'ensenyament musical instrumental a principis del segle XX es podria descriure com un ensenyament generalitzat dels instruments prescindint dels coneixements i la comprensió de la música. Per aquest motiu, una mà de destacats pedagogs del segle XX van ser conscients de la necessitat imperiosa de crear altres fonaments i establir les bases que donessin sentit a l'ensenyament instrumental. I això és el que van fer des de diferents plantejaments músics pedagògs com Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems i Carl Orff. Dalcroze partia de la perspectiva que la música posseeix correspondències directes amb el cos, la dansa i l'expressió corporal. Kodály va centrar el cant al centre de la seva activitat musical. Willems (2011) es va centrar en la cançó i en l'audició. Aquests conceptes, aplicats correctament, són vàlids per igual i recolzen el treball instrumental. Tots aquest sistemes estan estructurats metodològicament al detall. En canvi, el treball d'Orff, l'"Schulwerk" mai es va concebre en una sistematització metodològica. I aquest fet no s'ha de valorar com una debilitat sinó que permet ser flexible davant diferents situacions pedagògiques. (Lahoza Estarriaga, 2012)

En sentit estricte, l'"Schulwerk" és una col·lecció de textos, cançons i peces instrumentals. Es van crear entre 1948 i 1954 com a material per a tocar una sèrie de programes educatius emesos per la ràdio destinats al món escolar. Amb aquestes obres l'autor volia animar als nens a tocar instruments, cantar i ballar. Aquestes peces no estaven pensades per ser interpretades exactament sinó com a model musical. Així donava espai a la creativitat. Per poder proporcionar als nens la capacitat de poder fer la seva

pròpia música, Orff va proporcionar la creació d'una col·lecció d'instruments de percussió que porten el seu nom. Són els anomenats Instruments Orff.

En sentit ampli, l'Schulwerk és un concepte pedagògic musical on la dansa i la música són formes d'expressió equivalents. El ritme rep la funció unificadora i coordinadora. Basa la seva metodologia en la relació ritme-llenguatge, ja que considera la paraula com generadora del ritme.

La seva metodologia presenta el següent procés:

- Parteix de la paraula per arribar a la frase.
- La frase es transmesa al cos, transformant-lo en instrument de percussió.
- Treballar la "Percussió corporal"
- De la percussió corporal es passa als instruments de percussió determinats.

A més de tot això, dóna importància a fer sentir la música a nivell emocional abans d'aprendre-la a nivell vocal, instrumental, verbal i corporal. Primer es treballen els instruments corporals més pròxims als nens com poden ser el passos, picar de mans, cops de peu, xiulets, i posteriorment s'abordaran els diferents instruments de percussió compresos dintre dels Instruments Orff.

En resum, la metodologia Orff parteix d'esquemes rítmics en obstinat, desenvolupats a través del cant i després en la pràctica instrumental, primerament corporal i tot seguit instrumental. Per tant, el seu treball es caracteritza pel joc i la improvisació deixant pas a la creativitat dels membres del grup. (Lahoza Estarriaga, 2012)

Aplicació

Aquesta part del treball és la destinada a la part pràctica que s'ha dut a terme amb l'alumnat a l'escola. Aquesta part d'aplicació està subdividida pels blocs del plantejament de la investigació, la hipòtesis i els objectius, la metodologia, el paradigma, el procediment de la investigació, el context, les activitats, la interpretació de les dades recollides i les conclusions.

Plantejament de la investigació

La pràctica que es va plantejar per poder donar respostes a la pregunta va ser treballar *in situ* a les aules amb alumnes a una escola. L'escola en la qual es va fer les experiències va ser la mateixa que l'escola de les meves pràctiques aprofitant la meva estada. Aquesta escola és l'escola Simeó Rabasa de Martorelles, municipi de la comarca del Vallès Oriental. Aquesta escola és un centre públic d'una sola línia amb alumnat des de P-3 a sisè.

La idea inicial per poder treballar la qüestió plantejada era fer una selecció d'alumnat de diferents edats, és a dir, seleccionar alumnes de diferents classes, ajuntar-los i fer una mini orquestra per tal de veure el funcionament en petita escala a mode de mostra. Degut a la organització interna de l'escola i al seu funcionament, aquesta idea inicial va ser desestimada degut a que no era factible pels motius comentats.

Per tant, la següent opció que es va plantejar va ser treballar amb una classe sola i treballar des dels diferents nivells interns d'aquell grup però aquesta proposta va ser desestimada perquè el factor del treball a diferents edats no ho podria treballar.

Finalment, com que la idea inicial era fer una selecció d'alumnes però no es podia fer, es va haver de buscar la forma de simular d'alguna manera aquestes condicions amb les possibilitats de les quals es disposava. La manera que es va trobar va ser la de treballar amb tota l'escola amb un

projecte d'escola. la idea era interpretar un tema a on tots els alumnes de l'escola participessin de manera activa. Però com era impossible reunir a tots els alumnes alhora, el sistema que es va utilitzar va ser el d'arranjar i seccionar una cançó i, on cada classe interpretaria una part diferent. Això s'enregistraria i un cop s'edités tota l'escola hauria interpretat un tema junts, encara que de manera virtual. El producte final que s'aconseguiria seria un àudio i l'edició d'un vídeo del procés dels alumnes participant en el projecte. Aquesta era la única manera que el centre podia oferir per poder treballar a diferents nivells i edats.

Per fer-ho es va escollir el tema "*What a wonderful world*" de Louis Armstrong. A part de treballar exclusivament en l'edició de la cançó, les sessions es van planificar i es va treballar la figura de Louis Armstrong fent un mural participatiu on els alumnes que volien portar informació del cantant, ho podien fer.

Hipòtesis i objectius

La hipòtesis que s'ha plantejat ha sigut la següent:

- **Quins factors condicionen la possibilitat de realitzar una pràctica instrumental a l'aula?**

Els objectius que s'han plantejat per a la resolució de la hipòtesis anterior són:

- **Identificar els ítems que dificulten/afavoreixen la pràctica instrumental a l'aula.**
- **Idear alternatives de la pràctica instrumental inclusiva a l'aula.**

Metodologia

El primer que es va haver de decidir va ser el tema que es voldria portar endavant i que fos factible pels alumnes. L'elecció va ser interpretar el tema "*What a wonderful world*" de Louis Armstrong que es va escollir per tres raons: la primera perquè és una de les millors cançons, i més representativa, de la història de la música del segle XX i es va oportú que els alumnes l'haurien de conèixer; la segona perquè formava part de la programació del repertori musical dels alumnes de cicle superior; i la tercera perquè és un tema versàtil que serviria per treballar-la a diferents nivells.

Un cop resolta la part del què, és a dir, l'elecció del tema, es plantejava la qüestió del com. En aquest punt es va haver de veure de quins recursos es disposava abans de poder seguir avançant. Per tant, es va haver de veure de quins instruments se'n disposava a l'aula de música. L'aula posseïa de bastant material, sobretot d'instrumentació Orff. Concretament disposava d'una vintena de metal·lòfons i instruments de percussió indefinida com panderos, panderetes, cròtals, claves, cortina... però en menor mesura que no permetien la disposició individual per alumne. Vist que el material de l'escola era el que era, es va decidir aportar alguns materials propis que es van fabricar o reciclar per la ocasió adaptant-se sempre en un equilibri del que hi havia i del que es podia aconseguir amb allò.

Pel que fa als arranjaments del tema musical, es van pensar tenint en compte les edats i els nivells de les classes, ja que com alumne de pràctiques i al haver fet l'estada en l'escola em va permetre conèixer els nivells dels grups i així tenir una referència més clara del que es podria treballar i contemplant que tinguessin possibilitat d'èxit. Un altre factor molt important i que també es va tenir en compte va ser el temps. La temporalització de la qual es disposava era molt limitada. D'una sessió per classe, exceptuant algun grup que es va disposar de dues sessions d'una hora cadascuna. Tot i així, agrair al centre, i en especial, a la mestra de música i tutora meva de les Pràctiques III que fes un lloc en la seva programació i que prestes la seva ajuda per a realitzar el projecte.

Paradigma

El paradigma d'aquesta investigació educativa és interpretatiu. Es tracta de recollir dades a través de les activitats proposades als alumnes i d'extreure uns resultats.

Les activitats realitzades amb els alumnes estan prèviament planificades per portar-les a terme amb cada un dels cursos de l'escola Simeó Rabasa, exceptuant al grup de 5è de Primària que per motius de programació de la Cantània, no ha pogut ser intervingut i observat.

Al llarg d'aquestes intervencions s'anirà observant el desenvolupament dels infants al llarg de les sessions i les activitats proposades per aquestes. Per tant, l'observador, en aquest cas, la meva persona, observarà tots aquells indicadors que posteriorment seran recollits per a la seva interpretació i la realització de conclusions.

Per poder recollir les dades s'aprofitarà el projecte musical de gravació i edició d'un tema musical i la creació d'un vídeo amb els quals es podrà tenir constància del resultat final de les sessions. També seran emprades l'enregistrament d'observacions in situ i posterior a les sessions destacant els elements que es poden relacionar amb els indicadors, ja siguin objectius o subjectius, és a dir, observables a nivell físic i a nivell emocional dels alumnes.

Procediment de la investigació

És important determinar el rang d'edats d'intervenció en el qual estem portant a terme la investigació educativa, en aquest cas, alumnes des dels 3 anys fins als de 12, és a dir, des del curs de P-3 d'educació infantil fins el curs de sisè de primària. S'exceptuarà el grup de cinquè de primària degut a programacions d'escola i a manca de temps. Aquesta intervenció educativa es va realitzar durant dues setmanes al mes d'abril. Per tant, es va disposar de dues sessions d'una hora cadascuna.

Les dades s'obtidran de l'observació a les sessions i dels resultats obtinguts amb l'enregistrament d'àudio i vídeo, el qual posteriorment serà editat.

La investigació, per tant, es durà a terme en les dues sessions d'un hora per grup, a tots els grups de l'escola, exceptuant el grup de cinquè de primària.

Context

El context del centre al qual s'ha desenvolupat l'aplicació d'aquesta recerca és l'escola Simeó Rabasa, la més antiga de Martorelles, municipi de la comarca del Vallès Oriental. Es tracta d'una escola pública d'una sola línia que està dividida en dos edificis, un de primària i un altre d'infantil. Concretament està situada a la part alta del poble, al barri de Sa Riera, envoltada de muntanyes i vinyes. L'edifici principal, situat al C/Pompeu Fabra s/n, disposa de sis aules de primària digitalitzades, a més de menjador, gimnàs, aules d'anglès, música, informàtica, educació especial, suport, laboratori, amplis espais exteriors d'esbarjo i pista esportiva, així com la secretaria del centre. El parvulari, situat a pocs metres de l'edifici principal, disposa de tres espaioses aules i d'un pati equipat amb jocs per als més petits de l'escola. Es tracta, per tant, d'una escola de molta tradició però que ha sabut adaptar-se als canvis dels nous temps.

A l'escola hi ha poca immigració i el nivell econòmic de les famílies és mig-alt. A més a més, el centre disposa de recursos econòmics suficients subvencionats per l'ajuntament. L'AMPA és un element principal i participant actiu en les activitats de l'escola i és la que gestiona l'oferta d'activitats extraescolars.

L'escola Simeó Rabasa opta per la laïcitat, la catalanitat, la coeducació, la pluralitat i l'educació en valors i democràcia. També defensa l'aprenentatge a ritmes individuals, l'escola com a part integrant de la comunitat i la

societat promovent les festes populars i utilitzant el teatre com a vehicle d'aprenentatge i socialització.

Pel que fa als grups, estan formats per alumnes bil·lingües en el seu context social. La ràtio d'alumnes oscil·la pels 22 alumnes de mitjana per classe. Es tracta d'alumnes amb unes condicions socials favorables i que no plantegen cap problema. Tampoc hi ha cap presència d'alumnat amb discapacitats greus. Tot i així, si que n'hi ha alguns casos d'alumnat amb algun tipus de trastorn de l'atenció diagnosticats, com a exemple a destacar.

Activitats

Ara es detallarà quins arranjaments es van plantejar per a cada aula des de P-3 fins a sisè de primària. Val a dir que les sessions van ser plantejades com a sessions de música enfocades a la gravació d'un àudio del que seria el treball final de projecte d'escola, però que van seguir unes dinàmiques establertes d'aula, és a dir, que els alumnes van treballar aspectes musicals per preparar la gravació final.

Amb el grup de P-3, em vaig plantejar fer uns arranjaments que fossin molt fàcils tant musicalment com a motricitat es refereix, ja que amb alumnes tant petits també s'ha de tenir en compte conceptes com la lateralitat, la coordinació o l'equilibri en la pràctica de la música a l'aula. Per tant, amb aquest grup d'infantil vaig optar perquè toquessin la cortina (carilló de barres o chimes en anglès). Aquest instrument és un instrument dintre de la catalogació d'instrumentació Orff. Es tracta d'un instrument de percussió indefinida i molt fàcil de tocar. En aquests cas, l'arranjament era tocar un *glissando*. Durant la sessió, es va conèixer el tema "*What a wonderful world*" a través d'escoltar-lo i també de la figura del seu intèrpret més conegut, Louis Armstrong. Se'ls presenta el instrument, com sona, quin tacte té, de què està format i com s'ha de tocar. Un cop situat tot això es van programar diferents activitats en les quals els alumnes portaven la pulsació de la cançó, la mimificaven i treballaven el gest que posteriorment

farien tocant el l'instrument, és a dir, una sessió preparatòria per tenir contacte amb l'instrument. Un cop fet això, se'ls prepara per la gravació, en la qual els alumnes toquen d'un en un instrument. Aquest el toquen sols perquè només disposava d'un instrument per tot el grup.

Amb els grup de P-4 i P-5, els arranjaments que vaig decidir realitzar va ser amb un altre instrument indefinit Orff, la pandereta. Aquests alumnes havien de portar la pulsació amb la pandereta. Per fer-ho igual que a P-3 i que a tots els grups, vaig fer una introducció de la cançó i de l'intèrpret i es va programar una sessió en la qual els alumnes havien de treballar la pulsació. Per fer-ho, van fer diferents jocs de pulsació de picar de mans, picar-se les mans amb el company tot seguint la pulsació d'un pandero i de la pròpia cançó. Finalment es va enregistrar amb un joc de pulsació de passar-se una pandereta i tocar-la a tempo.

Amb P-5 aquest treball es va realitzar per petits grups, ja que no hi havia material per a tothom. Per resoldre aquest problema, tot els alumnes que no tenien pandereta havien de simular que en tenien una. D'aquesta manera la pràctica la realitzaven tots junts. També el grup de P-5, a part de tocar la pandereta, van mimificar la cançó com a treball de treball corporal musical.

Amb el grup de primer de primària, el treball inicial que es va pensar per a ells va ser el treball amb metal·lòfons. Degut al poc temps i a la dificultat que plantejava la tasca, es va decidir finalment realitzar un treball de percussió amb gots de plàstic. Aquest material va permetre que tots els alumnes poguessin disposar d'un i, per tant, poder realitzar la pràctica plegats. El fet de buscar materials barats i donar-li la volta per crear instruments, en aquest cas, va donar la possibilitat de poder realitzar el treball que s'havia plantejat resolent la dificultat de manca de material i possibilitant un nivell adequat a l'alumnat per a la pràctica de l'instrument. L'arranjament constava d'una coreografia molt senzilla: seguint la pulsació de la cançó, els alumnes havien de picar amb el got contra la cuixa en el temps fort i en el temps dèbil havien de picar el got contra el palmell de la mà.

Amb el grup de segon de primària es va decantar per fer un treball una mica més complicat. Es va decidir treballar amb instruments de vent. Com que tampoc el centre disposava d'instruments de vent, els vaig fabricar personalment. Vaig construir flautes de Pan amb mànega de reg afinades amb les notes corresponents per formar els acords de la cançó. Per afinar els tubs, només s'havia d'introduir un tros de suro dintre del tub i amb un pal pujar-lo o baixar-lo dintre d'aquest fins arribar a la nota desitjada. En aquest cas, es tracta d'un instrument barat i fàcil de construir que permet fer un treball d'instrumentació a l'aula. D'aquesta manera els alumnes només havien de preocupar de tocar un sol tub quan se l'indiqués.

Amb el grup de tercer de primària es va treballar amb metal·lòfons, ja que amb el grup de primer no va ser possible degut al poc temps del que disposava. Per treballar amb metal·lòfons, es va haver d'organitzar tot el treball per facilitar la feina als alumnes. Com que disposava de suficients instruments per a tots els alumnes, vaig dividir cada instrument per acords de la cançó. Cada instrument estava representat amb un color i un símbol. Cada nota que havien de tocar estava senyalitzada amb aquest símbol. En cada instrument hi tocaven dos alumnes. D'aquesta manera cada alumne es centrava en una nota. Per poder determinar quan els hi tocava tocar la seva nota, vaig dissenyar un musicograma. En aquest musicograma estava pautaada l'estructura de la cançó i els símbols que havien de tocar. Per realitzar la sessió, com a tots els altres grups, se'ls va situar el tema i l'interpret, es va explicar el musicograma i es va realitzar una pràctica de lectura d'aquest abans d'entrar amb els instruments. Un cop estava clara l'estructura es va interpretar amb els instruments. Val a dir que disposant només d'una sessió d'una hora era bastant complicat que la pràctica instrumental sonés degudament però la intenció de pràctica inclusiva es va aconseguir, ja que tots els alumnes van poder fer música de manera conjunta sense cap mena d'obstacle.

Amb el grup de quart de primària vaig decidir treballar el *body percussion* o percussió corporal. La intenció era donar a entendre que per realitzar música no cal un instrument físic o elaborat i que amb el nostre propi cos es pot fer música. En aquest cas l'arranjament que vaig realitzar era una

seqüència rítmica senzilla: *timri-ta*. En el *timri* es picaven les cuixes i al *ta* petaven els dits. Per aconseguir-ho es va procedir de manera gradual. Primer només petant els dits picant la pulsació. Després fent amb *beat-box* la part del *timri*.

Amb el grup de cinquè malauradament no vaig poder realitzar cap sessió amb ells degut a que estaven immersos amb la Cantània i no disposaven d'hores per deixar-me. Per tant, amb aquest grup no vaig poder treballar.

Finalment, amb el grup de sisè vaig treballar la part més complicada a treballar: la veu. Aquest grup van ser els encarregats de cantar el tema. Vaig poder disposar de dues sessions per al treball de la cançó, ja que era el que més feina portava. A més, el tema ho vam realitzar en l'idioma original, és a dir, en anglès i això era una complicació afegida. Els arranjaments, en aquest cas, era la melodia del tema. Per ajudar als alumnes a l'aprenentatge d'aquest, es va proporcionar una fitxa amb la lletra de la cançó i es va treballar de manera seccionada. Primer la lletra, després el ritme i després melodia línia a línia i per blocs per facilitar la memorització.

Interpretació de les dades recollides

Pel que fa a les dades recollides, aquestes són dades qualitatives recollides a través d'observacions participants, és a dir, que mentre es desenvolupaven les sessions, el mestre que en aquest cas era la meva persona, feia les observacions mentre interactuava amb el grup.

L'objectiu general d'aquest projecte dissenyat a nivell escolar pretén veure els avantatges i inconvenients d'una pràctica instrumental inclusiva dins de l'aula treballada a partir d'un projecte a construir amb la participació de tots els alumnes de l'escola sense excloure'n cap i també, idear alternatives de pràctiques instrumentals que fomentin la participació de tot l'alumnat.

A continuació, es realitzarà una interpretació global d'aquestes dades, ja que com es tracta d'un projecte que abasta a tot l'alumnat de l'escola Simeó Rabasa amb els mateixos objectius, es pot valorar d'aquesta manera.

Pel que fa a les observacions obtingudes, val a la dir que el major problema de les intervencions i que ha jugat un paper determinant en la qualitat del resultat final ha sigut el temps destinat a les sessions per grups per al treball del projecte. Tot i així, gairebé tots els grups van aconseguir satisfactòriament el producte desitjat, exceptuant el grup de primer, amb el qual es va decidir fer un treball de metal·lòfons però que el temps i la dificultat van formar un tàndem en contra del producte.

Pel que fa al treball d'inclusió de l'alumnat a través del projecte d'escola s'ha aconseguit en gran mesura, ja que al no poder treballar més en petits grups i a obligar a fer un projecte més ambiciós a permès treballar en un producte amb el qual es treballa la cooperació, la inclusió i el multinivell a través de fer un treball segmentat per edats i dintre d'aquestes edats i a nivell de grup fer una subdivisió pel que fa a aquest treball, aconseguint així bons resultats en la proposta. A més, també el producte final es transforma immediatament en un treball inclusiu aplicat a les noves tecnologies, ja que gràcies a tots els alumnes i amb la col·laboració de tots ells s'aconsegueix realitzar un treball a nivell escolar cooperatiu.

Tenint en compte l'objectiu plantejat "**Identificar els ítems que dificulten/afavoreixen la pràctica instrumental a l'aula**", aquests són els ítems que han dificultat o han afavorit la pràctica instrumental:

Ítems que han dificultat la pràctica, en el cas d'aquesta experiència concreta:

- Temps: en aquest cas, degut a la manca de temps, aquest a anat en contra de l'experiència, ja que no ha permès fer un treball més acurat i aconseguir uns resultats més significatius.
- Espais: en aquest cas, l'espai el qual es disposava no era adequat, ja que per a realitzar les gravacions, l'aula no disposava d'una

insonoritat i una acústica idònia per a la gravació dels àudios, repercutint en els resultats posteriors.

- Materials: alguns materials no eren suficients i, per tant, dificultaven la interacció de tot el grup a la vegada.
- Material inadequat: la creació d'alguns materials, com per exemple, les flutes de Pan, no eren del tot adequades per a tots els alumnes degut al nivell tècnic interpretatiu que presentaven, o l'ús de baquetes massa grans que dificultaven l'interpretació dels metal·lòfons.
- Nivell maduratiu dels alumnes: Sobretot en alguns alumnes de cicle superior, el desenvolupament maduratiu (canvi de veu) destacava en contraposició als altres alumnes i adequar el seu registre a la resta de grup es feia complicat, que no impossible.
- Elecció del tema musical a treballar: en aquest cas, a presentat dificultats degut a la seva composició harmònica complexa.

Ítems que han facilitat, en el cas d'aquesta experiència concreta:

- Elecció del tema musical a treballar: igual que algunes limitacions, aquest tema ha facilitat la interpretació, ja que presentava un tempo adequat, permet un treball rítmic a diferents nivells, té una melodia fàcilment recordable i admet un ventall ampli de propostes de diferents dificultats.
- La informació plantejada de manera fàcil: cada grup va rebre un tipus d'informació diferent segons el nivell i la proposta musical, com per exemple, per a la interpretació de metal·lòfons es va dissenyar un musicograma. També es va utilitzar com a recursos la imitació, la exemplificació, els recursos audiovisuals...
- Minimització de l'esforç físic: cap activitat plantejava una dificultat motriu pel que fa a la interpretació dels instruments i, també tenint en compte la composició de l'alumnat, el qual no consta de cap alumne amb discapacitats motrius greus.

- Espai: l'espai reduït a permès compartir instruments i, per tant, treballar implícitament valors socials com el respecte, el saber compartir o el ser respectuós amb els demés i amb el material.
- Material: la manca de material ha permès la creació de nous (flautes de Pan) o la reutilització d'objectes d'ús domèstic com gots de plàstic i veure així, un nou ús dels materials i les seves característiques sonores despertant en els alumnes la creativitat sonora.
- Material simple i intuïtiu: la utilització d'instrumentarium Orff com panderetes, carillons (en aquest cas, estaven delimitats per colors i notes concretes, on l'alumne només havia de centrar-se en una nota facilitant així la pràctica instrumental) i l' utilització d'altres instruments com gots de plàstic o percussió corporal ha proporcionat un ús on la tècnica no ha sigut en la majoria de casos un impediment.

Tenint en compte el segon objectiu plantejat "**Idear alternatives de la pràctica instrumental inclusiva a l'aula**" l'alternativa que es va plantejar per a solucionar el problema inicial de no poder prendre una mostra d'alumnes de diferents edats i nivells, va ser la creació d'un sistema que simulés aquestes condicions utilitzant les noves tecnologies per aconseguir-ho i així, crear un nou concepte de fer música de manera grupal que permet que tots els alumnes participin d'un mateix projecte alhora.

Conclusions finals

Com a mestre amb menció en educació musical, volia dur a terme un treball relacionat amb la meva especialitat. Degut a la meva predilecció per la pràctica instrumental i arrel de cursar l'assignatura " La pràctica instrumental a l'aula" del Grau de Mestre de Primària, vaig decidir enfonsar-me en l'estudi de les pràctiques instrumentals a l'aula i en concret, en com poder contemplar aspectes de la inclusió dintre d'aquesta, tenint en compte

que la música de per sí ja és una eina d'aquestes característiques. A més volia aprofitar aquest treball per tenir més nocions sobre el tema i que em fos d'utilitat en un futur pròxim en les meves intervencions a les aules de música. Aquests van ser els motius de la meua elecció i motivació en el tema de la inclusió musical.

Després de realitzar tot el treball puc extreure'n les següents conclusions:

- El camp de l'educació que es dedica a la investigació i el desenvolupament de tècniques o recursos destinats a les pràctiques inclusives musicals instrumentals a les aules són molt escasses i, per tant, és un indret encara per explorar i desenvolupar tenint en compte aspectes com el disseny universal, el treball cooperatiu i l'ensenyament multinivell com a base.
- L'eina més factible per detectar els ítems i poder conduir les pràctiques instrumentals inclusives a l'aula són les del Disseny Universal aplicat a la música.
- El treball amb els alumnes és totalment diferent tant a nivell de les diferents edats com a nivell d'aula, però en aquesta varietat hi resideix la riquesa cultural i, en aquest cas, musical.
- Es pot realitzar una pràctica instrumental inclusiva utilitzant les noves tecnologies, encara que el resultat sigui telemàtic.

En aquest sentit, aquest tipus d'activitats podrien portar-se a terme amb nens i nenes d'altres edats, inclús amb adults. Extrapolant la investigació a altres edats, s'aconseguiria una visió més global del que pot significar la música fins i tot, per a la comunitat i la societat donant accés a més persones i transformar aquestes practiques en un vehicle de socialització.

A títol personal, aquest treball m'ha permès posar en pràctica els coneixements que he après durant el Grau en Mestre d'Educació Primària, i aprendre moltes més coses que no s'aprenen amb la teoria i que gràcies a

aquesta interacció amb els nens i els docents he pogut afegir al meu sac de l'experiència. També m'ha servit per veure'm a les aules i reafirmar la meua condició de futur mestre i com a professional del gremi, veure el treball que s'ha de realitzar amb els alumnes i el que es pot arribar a realitzar amb treball, amb l'il·lusió i estima per aquesta professió que, malauradament en aquests dies que corren, està oblidada i desprestigiada per alguns.

Agraïments

Agrair sobretot a l'escola Simeó Rabasa per la seva col·laboració i el seu ajut i, en especial, a Sandra Mata, tutora de les meves Pràctiques III per la seva inestimable ajuda.

També agrair als docents de la Uvic que m'han ajudat en la confecció d'aquest treball i, en especial al meu tutor de Pràctiques III i TFG per guiar-me en la realització d'aquest treball i donar-me la llibertat que em feia falta per saltar del niu i obrir les mans i el cor i aconseguir una visió més positiva de la vida a través de la música.

A tots i totes, gràcies.

Bibliografia

ADAMEK, M.; DARROW, A. A. (2005). *Music in special education (1st ed.)*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.

BLACKING, J. (1994) *Fins a quin punt l'home és música?* Capellades: Eumo editorial.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013) p.3-4.

COLLICOTT, J. "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres". *Suports*, primavera 2000, vol.4, núm. 1, p. 87-100.

DARROW, A.A. (2010) "Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice". *General Music Today*, P. 24-43.

JONHSON, R.T. ; JONHSON, D.W. "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports*, tardor 1997, vol.1, núm. 1, p.54-64.

LAHOZA ESTARRIAGA, L. (2012) "El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental". *Arista digital*, núm 24.

LILLO, J; MOREIRA, H. (2004). "Envejecimiento y diseño universal". *Anuario de psicología vol.35, núm. 4*, p. 493-506.

LONGUEIRA. S.(2009). *Desarrollo cívico y educación musical. Una contribución al desarrollo de competencias sociales*. Madrid:Dykinson.

MONTEAGUDO, J. (2012) "Y Orff se hizo digital. Nuevo instrumentarium en el aula de música del siglo XXI". *Eufonía*, núm. 56. P. 20-35.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*.

PETERSON, M. et ál. (2002) "Authentic, multi-level teaching. Teaching children with academic abilities together well". *Whole schooling consortium*. p. 12.

PUJOLÀS, P. (2012) "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 núm. 1, p. 89-112.

PUJOLÀS, P. (2002) "Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación". Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic. Zaragoza.

PUJOLÀS, P. (2009): "Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes". *Revista de Educación*, núm. 349, p. 225-239.

ROSE, D.H. ; MEYER, A. (2002) *Teaching every student in the digital age. Universal Design for Learning*. USA: ASCD.

RUIZ, R.; SOLÉ, LL. Et ál. "El principio del Universal Design. Conceptos y desarrollos en la enseñanza superior". *Revista de educación*, Septiembre-Diciembre 2012, núm. 359, p. 413-430.

SALZBERG, C.L. et ál. (2006) " Universal design for learning. A supplementary unit preparing faculty and teaching assistants to accommodate students with disabilities". 3rd edition, Utah State University.

SOLÉ, LL. (2006) "Els baixos obstinats en la pràctica musical a l'escola. Una proposta metodològica". *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 5, p.33-49.

SOLÉ, LL.; RUIZ, R. (2013). Document no publicat, dintre de l'assignatura "L'instrumentació a l'aula" del Grau de Mestre d' Educació Primària de La Uvic.

TOURIÑAN LÓPEZ, J.M. (2010)." Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica". Editorial Netbiblo.

WEHEMEYER, M.L. et ál. "Un model multinivell per afavorir l'accés dels alumnes amb retard mental al currículum general". *Suports*, tardor 2002, vol.6, núm. 2, p.192-202.

WILLEMS, E. (2011) *Las bases psicológicas de la educación musical*. España: Paidós.