

TREBALL FINAL DE GRAU

Estratègies d'atenció a la diversitat a l'aula de música

Marta Ramon Garcia

4t curs

Tutor: Lluís Solé Salas

Grau en Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Maig de 2019

Aquest treball suposa la fi de més de quatre anys d'estudis universitaris per tal d'obtenir el Grau en Mestre d'Educació Primària. Qui em coneix personalment sap que han estat uns anys intensos i de gran esforç i superació personal. Entre mig dels estudis han nascut les meves dues filles i he hagut de renunciar al complet una feina laboral que era satisfactòria però que no em permetia de conjuminar-ho tot.

I a la fi ha arribat el moment. És una enorme satisfacció personal arribar a aquest dia d'avui, entregar aquest treball significa que he acabat una etapa important i decisiva tant en la meva formació com en el meu futur professional.

No puc més que sentir-me profundament satisfeta i enormement agraïda a totes les persones que m'han acompanyat durant aquesta etapa.

En primer lloc vull agrair a la Universitat de Vic per atorgar-me la "*Beca al Talent Educatiu*" i renovar-la any rere any a pesar de la discontinuïtat per les baixes maternals.

En segon lloc vull agrair a la coordinadora del Grau, l'Anna Vallbona i a tot el professorat que he anat trobat al llarg d'aquests anys per la seva professionalitat i, sobretot, per la seva qualitat humana i el grau de comprensió i empatia que he rebut en tot moment.

En concret d'aquest treball vull agrair profundament a les mestres entrevistades per la gran disponibilitat i per obrir-se a un diàleg profund i de reflexió sobre la seva pràctica educativa. Sou unes mestres sensacionals!

També m'agradaria agrair a la Mercè per haver-me facilitat l'accés a les mestres i encoratjar-me en tot moment i al Lluís, per la facilitat i flexibilitat i per donar tanta llum, amb claredat i concisió, als moments de foscor d'aquest treball.

A la Montse, perquè ha estat un gran suport familiar.

Al Marçal, per ser-hi, per posar-ho fàcil, per aguantar-me, per estimar-me.

L'agraïment més especial per als meus pares, pel suport econòmic, emocional, logístic i per confiar en mi i estimar-me tant, us estimo.

A les meves petites, que són la meva inspiració.

A tots, gràcies de tot cor!

RESUM

Estratègies d'atenció a la diversitat a l'aula de música és el títol d'aquest Treball Final del Grau de Mestre en Educació Primària. L'objectiu és explorar diverses aproximacions al concepte d'inclusió des de l'àmbit de la música dins l'educació primària. Per a dur-lo a terme s'ha partit de tres estratègies representatives de l'aula inclusiva (treball cooperatiu, Aprenentatge Multinivell i Disseny Universal per a l'Aprenentatge) i s'ha contrastat, mitjançant l'entrevista, amb la percepció i experiència de quatre mestres de música d'educació primària.

Paraules clau: educació inclusiva, estratègies d'atenció a la diversitat, aula de música de primària, treball cooperatiu, Aprenentatge Multinivell, Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

ABSTRACT

Strategies of attention at the diversity at the music classroom is the title of this Final Degree Thesis. The aim is to explore several approaches at the inclusion concept since the sphere of the musician in the primary education. To carry out it has split of three representative strategies of the inclusive classroom (cooperative work, L'Authentic Multilevel Instruction, Universal Design for Learning) and has been contrasted, by means of the interview, with the perception and experience of four music teachers of primary education.

Key words: Inclusive education, strategies of attention at the diversity, music classroom in primary school, cooperative work, Authentic Multilevel Instruction, Universal Design for Learning.

ÍNDEX

1.	INTRODUCCIÓ	4
2.	MARC TEÒRIC	6
2.1	EL CONCEPTE D'INCLUSIÓ.....	6
2.1.1	QUÈ ENTENEM PER INCLUSIÓ?.....	6
2.1.1	LA INCLUSIÓ A LES INSTITUCIONS	7
2.1.2	LA INCLUSIÓ A L'ESTAT ESPANYOL.....	9
2.1.3	L'ESCOLA INCLUSIVA	10
2.2	ESTRATÈGIES D'INCLUSIÓ.....	12
2.2.1	EN EDUCACIÓ	12
a)	TREBALL COOPERATIU.....	12
b)	ENSENYAMENT MULTINIVELL.....	13
c)	DISSENY UNIVERSAL PER A L'APRENTATGE	14
2.2.2	EN MÚSICA.....	16
a)	COMUNITATS D'APRENTATGE I "COMMUNITY MUSIC"	17
b)	ORQUESTRES ESCOLARS.....	19
3.	MARC PRÀCTIC	23
3.1	MARC METODOLÒGIC.....	23
3.2	INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	24
3.3	ENTREVISTES A MESTRES DE MÚSICA.....	25
3.4	RESULTATS	27
a)	POSICIONAMENT	27
b)	ESTRATÈGIES GENERALS.....	31
c)	EXEMPLES CONCRETS.....	34
4.	CONCLUSIONS	37
4.1	Conclusions del treball	37
4.2	Limitacions del treball i propostes de millora	41
4.3	Valoració personal i aprenentatge	42
5.	BIBLIOGRAFIA.....	44
6.	ANNEXOS	47

1. INTRODUCCIÓ

Des de que vaig començar la formació de mestre a la Universitat de Vic, el terme inclusió i diversitat ha estat latent i palès a totes les assignatures, activitats i projectes. I és que la inclusivitat és una paraula de “moda” dins de l'àmbit educatiu més innovador.

Però, és només una moda o és també una realitat? Suposa una nova manera d'entendre l'educació? Un nou plantejament, a l'aula, a l'escola i a la societat? Estem parlant d'una metodologia pedagògica o d'un concepte filosòfic en la manera d'entendre i d'abordar l'educació? Quina diferència hi ha entre diversitat i inclusivitat?

El passat octubre de 2017 el Departament d'Ensenyament de Catalunya va implementar el “Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu” per tal de garantir que tots els centres educatius a Catalunya siguin inclusius i regular l'atenció educativa de tot l'alumnat. Què implica a efectes pràctics aquest Decret? Quines diferències significatives trobem respecte a la manera d'atendre la diversitat anteriorment?

L'objectiu d'aquest treball és explorar diverses aproximacions al concepte d'inclusió i a les pràctiques que se'n deriven des de l'àmbit de la música dins l'educació primària.

Per a dur-lo a terme ens plantegem quatre qüestions de recerca:

- **QR1:** Quines estratègies d'atenció a la diversitat es poden aplicar a l'aula de música a primària? Com s'apliquen?
- **QR2:** Quina percepció té el professorat de música d'aquestes estratègies?
- **QR3:** Concorde amb les principals estratègies plantejades pels estudiosos d'aquest tema?
- **QR4:** És l'aula de música un espai inclusiu “per se”? Quines característiques té?

El treball s'estructura en dos grans marcs, d'una banda el marc teòric i de l'altra el marc pràctic.

Dins el marc teòric s'intenta abordar els aspectes relacionats amb el terme d'inclusió, en un primer lloc, conèixer certs aspectes de la legislació i passar a parlar posteriorment de l'escola inclusiva.

Posteriorment es detallen tres estratègies d'inclusió a l'aula; el treball cooperatiu, l'ensenyament multinivell i el disseny universal per a l'aprenentatge.

L'objectiu és aprofundir en aquestes tres estratègies concretes per tal d'obtenir una referència d'alguns models que detallen com es pot treballar la inclusivitat a l'aula.

Posteriorment abordem alguns exemples de treball inclusiu relacionats amb la música, com són les comunitats d'aprenentatge i les orquestres escolars.

Un cop hem establert aquest apartat per tal de donar contingut teòric a la recerca, passem al marc pràctic.

Dins el marc pràctic hem realitzat quatre entrevistes a mestres de música amb l'objectiu de contrastar els pressupòsits teòrics amb la pròpia percepció i experiència de les mestres a l'aula de música.

Finalment s'analitzen els resultats i s'extreuen les conclusions del treball.

2. MARC TEÒRIC

2.1 EL CONCEPTE D'INCLUSIÓ

2.1.1 QUÈ ENTENEM PER INCLUSIÓ?

Una de les persones que més s'associa al terme inclusió és Mel Ainscow, professor de la Universitat de Manchester i referent mundial en educació inclusiva. L'autor defineix la inclusió com "un procés sense fi per trobar millors formes de respondre a la diversitat. Tracta sobre el fet de conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència. Des d'aquest punt de vista, la diferència esdevé un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge". Ainscow (2002)

Segons la Unesco (2017), la inclusió és un "proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes" i la diversitat són les "diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria".

Per a molts autors, el fet de que es parli d'inclusió porta implícit considerar que existeix l'exclusió i consideren la inclusió com tot allò que no exclou.

Per a Torrego i Monge (2018), els mecanismes d'exclusió en la nostra societat responen a múltiples causes:

"La exclusión de la educación [...] no es un fenómeno fortuito o misterioso, sino que, por el contrario, supone un conjunto de realidades que son estructural y sistémicamente provocadas tanto en los ámbitos propiamente educativos y escolares como en los sociopolíticos, culturales y económicos. [...] En realidad, la exclusión existe porque múltiples fuerzas, poderes y decisiones la crean, justifican, certifican y sancionan, y al ocurrir cumple funciones de diversa naturaleza."

Un cop definida la inclusió a grans trets resulta pràcticament impossible deslligar-la de l'educació o l'escola inclusiva i, sovint, per a molts autors definir la inclusió suposa definir l'educació inclusiva. I és que són dues concepcions que estan íntimament relacionades.

Segons Torrego i Monge (2018) “Como los factores y dinámicas que marcan poderosamente la inclusión o la exclusión exceden lo escolar, la educación inclusiva será una ambición casi imposible, a menos que sea reconocida, valorada y sostenida por una sociedad incluyente: una sociedad y una educación inclusiva se exigen y se necesitan recíprocamente”.

2.1.1 LA INCLUSIÓ A LES INSTITUCIONS

“Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no, en la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. L'ensenyament tècnic i professional es posarà a l'abast de tothom, i l'accés a l'ensenyament superior serà igual per a tots en funció dels mèrits respectius.

L'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, i fomentará les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.”

Article 26 de la Declaració dels Drets Humans.

Des de l'any 1948 en què es va publicar la Declaració dels Drets Humans, nombrosos organismes i institucions han treballat i treballen per garantir el seu compliment.

Els tractats internacionals en matèria de drets humans, entre els quals es troba la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, del 1960, prohibeixen tota forma d'exclusió o restricció d'oportunitats en educació que estigui fonamentada en les diferències socialment acceptades o percebudes tals com el sexe, l'origen ètnic o social, l'idioma, la religió, la nacionalitat, la posició econòmica o les aptituds.

La Unesco es postula com un organisme que treballa per erradicar les discriminacions en educació tot fomentant els sistemes educatius inclusius que eliminen els obstacles a la participació i el rendiment dels educands, prendre consciència de les seves necessitats, capacitats y particularitats i eliminant totes les formes de discriminació en l'àmbit de l'aprenentatge. (Unesco: 2015)

Darrerament s'han fet passos en matèria d'inclusió que pretenen estendre els seus principis a tota la comunitat internacional.

En la Declaració d'Incheon, aprovada dins *el Forum Mundial sobre l'Educació* al maig de 2015, es va encomanar a la UNESCO, com a organisme de les Nacions Unides especialitzat en educació, que dirigís i coordinés l'agenda *Educació 2030*.

L'Agenda és un programa d'acció basada en 17 objectius que té com a finalitat erradicar la pobresa mitjançant el desenvolupament sostenible. Es considera que l'educació és un pilar fonamental per a l'èxit dels objectius recollits dins l'Agenda.

En matèria d'educació cal consultar en concret l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4, que pretén "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". (Unesco:2015)

En el punt 7 de la declaració es recull aquesta premissa:

"La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás". (Unesco:2015)

Segons la Generalitat de Catalunya, l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa. (Generalitat de Catalunya: 2015).

Des d'aquesta perspectiva s'entén la inclusió educativa com un mecanisme bàsic per tal de fomentar una societat inclusiva i incidir no només en l'etapa formativa obligatòria (educació infantil, primària i secundària) sinó que s'entén com un paradigma que vol transformar la manera com la societat percep i gestiona la "diferència".

Aquesta concepció promou el canvi d'una societat acostumada a classificar i a segregat, per motius de raça, de capacitat, de nivell, de gènere, de poder adquisitiu, d'habilitat, etc. a una societat que considera la diferència com una realitat que ens enriqueix i que cal incloure dins dels sistema.

Des d'aquesta perspectiva, es considera que el punt de partida, com a mirall per al futur, seria l'escola.

2.1.2 LA INCLUSIÓ A L'ESTAT ESPANYOL

Segons Martínez Gómez (2016), hem passat d'un sistema escolar exclouent a una escola integradora i de l'escola integradora a l'escola inclusiva.

L'escola integradora va aparèixer a finals del segle XX i va suposar un primer pas per a la disminució de les desigualtats socials i econòmiques, conseqüència d'un sistema educatiu desigual denunciat el 1978 per l'Informe Warnock¹. Aquest informe, elaborat per la Comissió Britànica sobre Educació, va afirmar que no existien nens o nenes "ineducables" i que les necessitats educatives eren inherents a tot ésser humà, independentment de la seva ètnia, cultura, religió o condició física o psíquica.

L'informe va posar en tela de judici les polítiques educatives del sistema espanyol que dividia l'alumnat en dues línies pedagògiques paral·leles:

1. **L'escola ordinària:** abraçava els estudis curriculars obligatoris i superiors.
2. **L'escola especial:** agrupava alumnes afectats per alguna discapacitat i que requerien d'algun tipus d'atenció especial, relegant el seu aprenentatge curricular a un segon pla.

Poc a poc i a través de lleis com la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982 es van començar a promoure tímidament la integració educativa d'alumnes amb discapacitats dins dels centres ordinaris. Aquest seria l'inici de l'escola integradora, terme que implica incloure els infants amb discapacitat dins d'un sistema educatiu ordinari que ha estat dissenyat, de fet, de manera homogènia. El caràcter d'aquest mètode educatiu no va fer que les escoles ordinàries adaptessin els seus sistemes pedagògics a les necessitats educatives dels seus alumnes, sinó que era aquest qui havia d'adaptar-se a les directrius marcades per l'escola.

Es tractaria de reincorporar aquells que han estat exclosos però sense dissenyar específicament estratègies adaptades al seu nivell ni capacitats d'aprenentatge.

L'any 1990 apareix la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que introdueix, per primer cop, el concepte de Necessitats Educatives Especials (NEE) per a referir-se a aquells nois i noies que, duent a terme la seva escolarització en aules ordinàries, precisen d'un recolzament especial i inclús d'algun

¹ Per a més informació es pot consultar l'informe a:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

tipus d'adaptació curricular per a superar els problemes de desenvolupament o aprenentatge.

Posteriorment s'aprova la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que aprofundeix en el compromís social dels centres de realitzar una escolarització sense exclusions, responnent als principis de qualitat i equitat. A més, s'intenta dotar als centres escolars de l'autonomia suficient per afavorir la inclusió de tots els alumnes.

Recentment, i com ja s'ha comentat a la introducció, el Parlament de Catalunya ha aprovat el "Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu" que suposa un avenç important en aquesta direcció.

2.1.3 L'ESCOLA INCLUSIVA

Com a docents i com a agents actius dins el sistema educatiu seria la nostra responsabilitat aplicar les estratègies i recursos possibles per a fer una aula inclusiva, ja que l'escola té un paper clau en la construcció d'una societat més justa i igualitària.

Com s'ha pogut entreveure en les definicions anteriors fer una escola inclusiva implica canvis en les diferents esferes que involucren l'escola: el professorat, l'aula, els equips directius, les polítiques educatives i, en definitiva, la societat.

Des d'aquesta perspectiva, Booth (2002) destaca que "l'educació inclusiva està constituïda per un cos de valors que impregna tant la cultura, com les polítiques educatives i les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que permeten assegurar que totes les persones, independentment del seu origen socioeconòmic i cultural i de les seves capacitats innates o adquirides, tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge en qualsevol context educatiu, alhora que es contribueix a generar societats més justes i equitatives". (Citat per Generalitat:2015)

Parlar d'una escola per a tothom implica concretar els principis següents:

- El reconeixement de la diversitat com un fet universal.
- El sistema inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes.
- La personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats.

- L'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret de tots els alumnes a rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit.
- La participació i la coresponsabilitat entre alumne, família i escola per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte.
- La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits.

D'altra banda, P.Pujolàs i J.R.Lago (2006) consideren que

“una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament)”.

El mateix tipus de definició trobem a Stainback, la qual considera l'educació inclusiva com un “proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula.” (Stainback, 2001)

Segons la Unesco quan es parla d'educació inclusiva fa referència al

“proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños” (Unesco:2017)

El concepte d'educació inclusiva rep definicions molt similars entre els diferents autors que hi treballen i la consigna, tot i ser molt clara, “una escola per a tothom”, ve de la mà de moltes preguntes per part dels agents implicats: docents, alumnat i famílies. Una escola per a tothom, d'acord, però com?

2.2 ESTRATÈGIES D'INCLUSIÓ

2.2.1 EN EDUCACIÓ

“L'educació hauria d'ajudar als alumnes a passar d'aprenents novells a aprenents experts: persones que volen aprendre, que saben com aprendre estratègicament i que, des d'un estil propi altament flexible i personalitzat, estan ben preparats per a l'aprenentatge al llarg de la vida.” (Dalmau:2015)

A continuació s'exposaran tres estratègies d'atenció a la diversitat que s'han considerat rellevants per tal de contrastar-les posteriorment amb el treball que realitzen a l'aula les mestres de primària entrevistades. Les tres metodologies triades estan considerades inclusives i avalades per un gran nombre d'autors així com avalades des del Departament d'Ensenyament com a pràctiques inclusives.

S'han triat aquestes tres perquè aporten estratègies concretes i perquè responen a uns criteris d'aprenentatge amplis, fàcilment adaptables a diferents contextos i perquè són metodologies que ja tenen uns anys de trajectòria i estan ben documentades.

a) TREBALL COOPERATIU

Segons Fabra (2001:45) l'aprenentatge cooperatiu es defineix com les “técnicas de clase en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y reciben recompensas o reconocimiento de acuerdo con la productividad del grupo”.

Les seves característiques serien:

- a) El pas d'una estructura de recompenses competitiva a una cooperativa.
- b) El pas d'una estructura de tasques individuals a una estructura de tasques basades en la interacció dels estudiants en petits grups.
- c) El pas d'una estructura d'autoritat centralitzada en el docent a una altra basada en l'autoritat del grup-classe.

D'aquesta manera, els grups cooperatius són un model d'organització de l'aula que crea una estructura i dinàmica grupal i d'aprenentatge, que permet que l'adquisició de coneixements sigui fruit de la interacció i cooperació entre iguals. (Fabra : 2001).

Amb aquesta organització es pretén que els alumnes aprenguin a través de la cooperació i, al mateix temps, que aprenguin a cooperar.

La mateixa idea trobem a Pujolàs (2008) a l'hora de definir l'aprenentatge cooperatiu: "Uso didáctico de equipos reducidos de escolares (entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo".

Per a Pujolàs (2008), l'escola inclusiva porta implícit l'aprenentatge cooperatiu: "Las escuelas con una orientación inclusiva -que conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje- representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos."

Per a l'autor, l'escola i les aules inclusives, per una part, i l'aprenentatge cooperatiu, per una altra, són conceptes diferents però estretament relacionats. Afirmar que la única manera d'atendre junts en una mateixa classe alumnes diferents és introduir una estructura d'aprenentatge cooperatiu, en lloc d'una estructura individualista o competitiva.

Per a l'autor només poden aprendre junts alumnes diferents (en capacitat, interès, motivació, cultura, llengua, origen social...) dins d'un aula organitzada cooperativament, on tots col·laboren, cooperen i s'ajuden mútuament per a progressar en l'aprenentatge (Pujolàs 2008)

b) ENSENYAMENT MULTINIVELL

L'Authentic Multilevel Instruction (AMI) o l'Aprenentatge Multinivell (AM) és un marc per a la planificació que permeti explicar una lliçó mitjançant diversos mètodes de presentació, pràctica i avaluació. (Collicott: 2000).

Es considera que el mestre ha de ser capaç d'elaborar diferents estratègies que facin participar tots els infants en les activitats de classe, per tal que tots siguin considerats com a membres de l'aula.

Segons Collicot 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.”

Aquesta estratègia permet que el mestre planifiqui una activitat o lliçó pensant en tot l'alumnat, sense haver de seguir programes diferents, al mateix temps que possibilita la introducció d'objectius individuals pel que fa tant al contingut com a les estratègies educatives dins l'aula.

Avantatges:

- Ofereix la presentació d'una programació oberta i flexible amb múltiples opcions de treball per a l'alumnat.
- A partir de la tria de les idees clau de cada unitat es dissenyen diferents formes de presentació i de desenvolupament de les activitats.
- Suposa un ensenyament personalitzat que s'ajusta a les característiques de cada estudiant. Té en compte els diferents ritmes i estils d'aprenentatge de l'alumnat, i els seus nivells competencials.
- Es treballa en equips heterogenis i en activitats individuals i grupals.
- Proposa activitats i materials que responen a diferents nivells competencials. Permeten diferents nivells de participació i de resolució, i diferents opcions d'avaluació del progrés de l'alumnat.
- Vincula les programacions generals de cada matèria i els plans individualitzats.
- Permet que l'equip docent planifiqui una programació pensant en tots els alumnes, al mateix temps que possibilita la introducció d'objectius individuals en els continguts i les estratègies educatives previstes a l'aula per a cada nivell competencial.

c) DISSENY UNIVERSAL PER A L'APRENTATGE

El Disseny Universal per a l'Aprenentatge es defineix, segons el Departament d'Ensenyament², com “un model que facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, múltiples maneres d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's”.

² <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>. Consultat el 27/04/2019.

Són un conjunt de principis per al desenvolupament curricular que afavoreixen la igualtat d'oportunitats a totes les persones per aprendre, atenent les necessitats de tots els estudiants des del primer moment i eliminant barreres.

L'aspecte universal del DUA planteja la necessitat de dissenyar activitats, tasques i continguts flexibles i personalitzats segons la realitat de cada aula, atès que cada individu és diferent en la manera en què gestiona, contextualitza i expressa.

El DUA és un model que permet la multiplicitat d'opcions per a què tothom pugui trobar la seva via d'aprenentatge. Proposa atendre la diversitat de l'alumnat i, des del principi, crear dissenys flexibles per a tots els estudiants. L'objectiu és reduir les barreres, proporcionar suports i adaptacions i mantenir altes expectatives per a tot l'alumnat.

Hi ha tres principis fonamentals basats en la investigació neurocientífica que guien el DUA i proporcionen el marc subjacent a les pautes:

1. Implicació: proporcionar múltiples maneres de comprometre's.
 - fomentar l'interès i la motivació per l'aprenentatge.
 - mantenir l'esforç i la persistència.
 - donar opcions d'autoregulació.

2. Representació: proporcionar múltiples maneres de representar.
 - opcions per a la percepció.
 - diferents llenguatges.
 - opcions per a la comprensió.

3. Acció i Expressió: proporcionar múltiples maneres per a l'acció i l'expressió.
 - oportunitats per a l'acció, l'expressió, la manipulació i l'experimentació.
 - diferents formes d'expressió i accessibilitat.
 - opcions per a les funcions executives.

Segons Darrow (2010), el Disseny Universal es formalitza, en un primer nivell de concreció, a través 7 principis amplis que es poden desenvolupar en posteriors aproximacions més concretes per a cada entorn. Els mateixos autors, exposen que en

funció d'allò dissenyat, algunes d'aquestes directrius , poden no aparèixer. Aquests serien:

- Principi 1: Ús equitatiu. El disseny és útil i es pot emprar amb persones amb diferents capacitats.
- Principi 2: Ús flexible. El disseny s'adapta a una àmplia gamma i habilitats individuals.
- Principi 3: Simple i Intuïtiu. L'ús del disseny és fàcil d'entendre, independentment de l'experiència, els coneixements, les habilitats lingüístiques, o la capacitat de concentració de l'usuari.
- Principi 4: Informació perceptible. El disseny comunica de forma eficaç la informació necessària per l'usuari, independentment de les condicions ambientals, o les capacitats sensorials de l'usuari.
- Principi 5: Tolerància a l'error. El disseny minimitza els riscos i les conseqüències d'accions involuntàries o accidentals.
- Principi 6: Mínim esforç físic. El disseny pot ser utilitzat de manera eficaç i còmodament, minimitzant la fatiga.
- Principi 7: Mida adequada per a l'accés i us. El disseny proporciona la mida i l'espai adequats, l'abast, la manipulació i l'ús, independentment de la mida del cos, la postura o la mobilitat de l'usuari.

2.2.2 EN MÚSICA

“Quien no sabe de integración no puede hacer música”.

Daniel Barenboim (2011).

En un article publicat el 2011 l'autor assenyalava que,

“La desigualdad denuncia la mayor de las privaciones: la falta de oportunidades. Por la música hemos aprendido que cuando individuos y sociedades caen víctimas de la desigualdad, surgen las frustraciones personales y se potencian los conflictos. Miles de talentosos niños y niñas de hoy nunca serán músicos sin un maestro que, además de enseñarles a apreciar la música, ponga un instrumento en sus manos y le transmita conocimiento. La educación es la madre de todas las oportunidades, es un canal para romper la desigualdad. Una orquesta es un gran ejercicio contra la desigualdad. En una orquesta todos somos iguales ante la obra, pero también interdependientes. La música tiene que ver con la condición humana. La música es un idioma de igualdad e integración.

Y haciendo música con inteligencia y con amor, se pueden combatir no solamente la droga y el crimen, sino muchos otros males de la sociedad. Esta es la enseñanza de la música como metáfora social. Por eso es importante que podamos trasladar la forma de hacer música a la vida cotidiana de nuestras sociedades". (Barenboim: 2011)

A l'hora de cercar estratègies o projectes que parlin de música i inclusió, sovint en trobem de dos tipus: o bé fan referència a investigacions que posen de relleu els efectes positius de l'aprenentatge de la música entre persones amb discapacitat o bé fan referència a la música com a eina d'integració o participació de col·lectius amb risc d'exclusió social. És a dir, quan sumem les paraules música i inclusió, o bé es parla d'inclusió pel que fa a diversitat funcional o bé es parla d'inclusió social.

Encara costa de trobar recerques que abordin la perspectiva des de la pròpia diversitat de l'alumnat on es puguin relacionar les metodologies esmentades anteriorment en un espai concret com és un aula de música de primària.

a) COMUNITATS D'APRENTATGE I "COMMUNITY MUSIC"

Una comunitat d'aprenentatge es defineix segons Valls (citada per Fdez.-Carrión: 2011) com un "proyecto de transformación social y cultural dentro de un centro educativo y de un entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concrete en todos sus espacios, incluida el aula."

Amb una comunitat d'aprenentatge es vol evitar el risc d'exclusió social mitjançant una educació de qualitat que adapti els mètodes, mitjans i criteris pedagògics a les necessitats educatives dels nens i nenes.

Segons Fdez.-Carrión (2011) les comunitats d'aprenentatge parteixen de la premissa de que les desigualtats socials han de ser tractades des d'un model educatiu dialògic, basat en les interaccions entre iguals. En aquest model educatiu es proposa que hi intervinguin tots els elements que el configuren: des dels components socials (família, amics, mestres,...) fins a les pròpies àrees de coneixement tot propiciant una construcció interactiva dels significats.

Des d'aquesta perspectiva es considera la música (i les arts) com una eina ideal per al model de transformació social i educatiu proposat per les comunitats d'aprenentatge. Es

considera la música com una disciplina inclusiva en sí mateixa, ja que aglutina dimensions intel·lectuals, socials i afectives. A més es coneixen les seves propietats: curatives (musicoteràpia), terapèutiques, catàrtiques, socials, d'oci, lúdiques, afectives i també educatives.

L'autora descriu dos models d'ensenyament musical que conjumina objectius acadèmics amb objectius d'inclusió i cohesió social.

D'una banda, la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV)³, coneguda també com El Sistema, una obra social fundada per José Antonio Abreu.

D'altra banda, l'autora proposa el Proyecto LOVA: la creació de una òpera. El plantejament és convertir un grup-classe en una companyia d'òpera i, durant un curs escolar complet, crear una òpera o breu peça de teatre musical. Els alumnes són els únics creadors: escriuen el llibret, dissenyen l'escenografia, componen la música, confeccionen el vestuari, realitzen la campanya de premsa, creen la il·luminació, etc.⁴

Un concepte similar a les comunitats d'aprenentatge seria el Community Music.

La International Society for Music Education (citada per Cabedo:2014) ofereix una àmplia definició de "Community Music":

"Las actividades musicales comunitarias van más allá de involucrar a los participantes en la creación musical; les proporcionan oportunidades para construir expresiones personales y comunitarias de inquietudes artísticas, sociales, políticas y culturales. Las actividades musicales comunitarias van más allá de buscar la excelencia e innovación musical; pueden contribuir al desarrollo de la regeneración económica y pueden mejorar la calidad de vida de las comunidades. Las actividades musicales comunitarias fomentan y capacitan a los participantes para que se conviertan en agentes para extender y desarrollar la música en sus comunidades. En todas estas formas, las actividades de música comunitaria pueden complementar, interactuar, y ampliar las estructuras de la educación musical formal."

³ Per a més informació es pot consultar la web <http://fundamusical.org.ve>

⁴ Per a més informació es pot consultar la web <https://proyectolova.es>

El mateix organisme (ISME) considera que els principis que caracteritzen una comunitat serien: la descentralització, l'accessibilitat, la igualtat d'oportunitats, i participació activa en la música.

Per McKay i Higham (citats per Solé 2017) CM, actua en diversos camps:

1. La pràctica musical.
2. El repertori.
3. Creació de comunitat i xarxes.
4. Pedagogia.
5. Tecnologies digitals.
6. Salut i musicoteràpia.
7. Polítiques.

Segons Cabedo (2014) "el arte comunitario tiene como principal finalidad construir espacios de participación en los que, a partir de la creación y práctica artística, se generen iniciativas destinadas a la mejora de individuos y comunidades. Se orienta hacia acciones colectivas en las que la experiencia artística sea compartida por todos sus miembros, de manera que busca la deconstrucción de viejos estereotipos en los que la creación de arte debe quedar únicamente reducida a aquellos que «saben de arte», y promueve el acceso a todo aquel que desee disfrutar de él".

Tal i com afirma Solé (2017) "les aportacions generals des de CM es centren més en aspectes referits a oportunitats i polítiques socials que no en actuacions concretes. Efectivament, habitualment les publicacions aporten informació sobre els beneficis a participants, o a el paper social, més que no pas sobre concrecions que expliquin, a nivell de disseny, com ha estat possible determinat projecte".

b) ORQUESTRES ESCOLARS

Es troben molts paral·lelismes entre l'aula de música de primària i les dinàmiques i estratègies pròpies dels assajos de conjunts instrumentals o cors grans degut a què ambdós tenen a veure amb l'organització d'un col·lectiu gran o mitjanament gran de persones fent música conjuntament de mans d'un director/a o professor/a.

En aquest sentit la tesi doctoral de Solé (2017) aporta un bon resum d'aquestes característiques que podem aplicar a les estratègies d'organització de l'aula de música

de primària. L'autor proposa un recorregut per diversos autors on s'aprofundeix en l'organització i dinàmiques d'assajos en orquestres amateurs dins la perspectiva del Disseny Universal.

Pel que sembla, les orquestres escolars són un recurs pedagògic habitual en entorns anglosaxons. Aquestes tenen un caràcter formatiu i es centren en desenvolupar objectius curriculars musicals.

A Catalunya es troben alguns projectes que treballen amb orquestres escolars o amb l'objectiu de fomentar l'aprenentatge musical des del punt de vista de la cohesió social de barris o municipis, és el cas, per exemple de l'associació d'*Integrasons*, que centra la seva activitat en la formació d'orquestres infantil i juvenils per a la inclusió social o del programa *Orquestra i dansa a l'escola* que promou l'Ajuntament de L'Hospitalet a través de la seva Escola Municipal de Música-Centre de les Arts i que té com a objectiu introduir la dansa i la pràctica musical dins l'horari escolar en sis escoles del municipi. (González Mediel, O., Sempere, N. i Rovira, G. : 2016).

Malgrat que el present treball no està relacionat en concret amb les orquestres, al treballar aspectes relacionats amb la música com a treball dins d'un col·lectiu i amb una metodologia explícitament inclusiva (DU), es troben molts paral·lelismes amb les estratègies pròpies de l'aula de música i es considera oportú incloure'ls.

El primer aspecte a tenir en compte fa referència tant a l'espai com a l'ambient de treball, així com en l'organització i les dinàmiques de les sessions. En aquest sentit, la creació d'ambients i d'activitats apropiades pot esdevenir crucial i determinant en el benestar de l'alumnat i en els resultats finals dels objectius proposats. Com es gestionen els ritmes de treball, com es disposen els participants, quines actuacions cal fer, quines actituds cal tenir o fomentar, semblen ser, segons Solé (2017) aspectes clau per a l'èxit d'un procés grupal.

Segons diversos autors (Biasutti: 2013; Myers: 2009 i Spears: 2014, citats per Solé: 2017) l'activació de dinàmiques de grup seria un dels elements que primer es posa de manifest en un assaig. Un dels aspectes més rellevants d'aquest tipus d'activitats és la necessitat de col·laborar de tal manera que les necessitats individuals queden supeditades al servei del grup. L'important és el grup i el resultat obtingut és fruit de l'esforç grupal. Per tant, cada membre ha de donar al grup el més i millor de les seves capacitats individuals per sumar-les col·lectivament en pro de la comunitat.

Segons Solé (2017), des de la perspectiva UDL i per a ensenyament secundari amb alumnat amb discapacitat, Vinciguerra (2016) aporta un seguit d'evidències sobre les adaptacions que els mestres fan a classe de música per atendre les necessitats d'individus amb algun tipus de discapacitat.

En termes generals els professors estudiats interactuen, fomentant la motivació, durant els assajos amb els alumnes amb discapacitat, fan adaptacions específiques per a aquests col·lectius, i posen especial èmfasi en crear climes d'assaig o d'aula. També es considera que és important que els objectius de l'assaig siguin clars per a tots els participants i que hi hagi un feedback constant entre director/a i intèrprets.

Els resultats apunten a considerar com a factors importants:

- Ajuntar alumnes de diferents nivells a prop.
- Atendre les necessitats afectives i emocionals de tothom per igual.
- Vetllar per detectar i intentar minvar l'ansietat de lectura i interpretació.
- El dinamisme i sentit de l'humor del director.
- Ajudar a comprendre els ritmes a través de percutir-los amb les mans.
- Adaptar les notacions
- Anotar a les partitures indicacions escrites.
- Mantenir rutines d'assaig.
- Treballar escales com a exercicis de musicalitat i afinació.

En aquest sentit, un assaig fluid hauria de complir 6 condicions:

1. Claredat d'objectius.
2. Feedback immediat.
3. Confluència d'acció i sensibilització.
4. Concentració profunda.
5. Sentiment de control.
6. Desaparició de l'auto-consciència. Consciència de col·lectivitat.(Solé 2017:97)

Pel que fa a la disposició de l'alumnat, Cassie (2008) proposa alternar les disposicions dels membres de l'orquestra per a crear assajos dinàmics que permetin un major autocontrol i que generin un estímul als músics. L'autor suggereix variar en diferents dies segons la següent sèrie:

1. Disposició ordinària d'orquestra.
2. Disposició en 4 cantonades.
3. Disposició en format "duel" enfrontats cara a cara diferents seccions.
4. Disposició circular amb el director en posició central.

D'altres autors com Myers (2009) i Spears (2014) aporten suggeriments des de la perspectiva del constructivisme relacionats amb d'altres formacions instrumentals, com la banda o els grups instrumentals molt grans. Els seus suggeriments també resulten del tot pertinents per al treball de conjunt dins l'aula de música. A tall de resum els autors proposen aquestes recomanacions sobre la pràctica instrumental i els assajos:

- Negociar amb els participants què son i què no son capaços de fer i negociar el repertori amb ells/elles.
- Encoratjar al treball cooperatiu.
- Agrupar els instruments similars a 'hora de treballar.
- No imposar líders de corda o secció. Esperar que sorgeixin de forma natural.
- Fomentar l'expressió de les veus dels que presenten un grau competencial menor.
- Vetllar per un entorn adequat.
- Fomentar la participació amb suport (scaffolding)
- Assegurar-se de que tothom es sent còmode.
- Preguntar als participants sobre aspectes a millorar i treballar. (Autoavaluació)
- No agrupar musics per nivells.
- Emprar el contacte visual
- Assajar peces molt assajades sense director.
- Treballar els patrons i tonalitats.
- Compartir diferents notacions dels altres instrumentistes

3. MARC PRÀCTIC

3.1 MARC METODOLÒGIC

El plantejament metodològic és un dels moments més importants en el desenvolupament de qualsevol procés de recerca, diagnosi o avaluació. En aquest moment clau, s'ha de decidir quina és la millor manera de recollir informació i dins d'aquesta recollida, quina diversitat de tècniques o eines tenim al nostre abast.

En aquest cas ens situem dins del paradigma interpretatiu, el qual s'entén com una alternativa al positivisme, ja que posa de relleu que en l'àmbit social hi ha problemàtiques i qüestions que no es poden explicar ni comprendre sense tenir en compte l'experiència de l'individu. (Vázquez, L. et al., 2006)

Pel que fa les característiques de la investigació, ens situaríem en una metodologia qualitativa ja que abordem la comprensió en profunditat d'un fenomen educatiu, com és la inclusió dins l'aula de primària. Una definició d'aquest terme la trobem a Dorio, Sabariego, Massot (2012): "la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento".

Tal i com proposen aquestes autores, les característiques de la investigació qualitativa que més concorden amb la línia d'aquesta recerca serien, d'una banda, el fet d'abordar una realitat dinàmica, múltiple i holística. De l'altra, procedir a la comprensió i la interpretació de la realitat educativa des dels significats i les intencions de les persones implicades. I, finalment, perquè la realitat educativa l'analitza l'investigador/a que comparteix el mateix marc de referència que les persones investigades (en contraposició a l'observador extern, objectiu i independent propi de la metodologia quantitativa). (Dorio, Sabariego, Massot 2012).

Dins dels propis mètodes de la investigació qualitativa orientada a la comprensió (en contraposició a "explicar" segons les relacions de causa-efecte), ens situaríem en un estudi de cas, que té com a característica, segons les autores anteriorment citades, "conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado".

3.2 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

En relació amb els objectius del treball s'ha trobat que la millor tècnica de recollida de dades és l'entrevista a diverses professionals de música de primària per tal de recollir les pròpies percepcions, punts de vista, opinions personals i concepcions respecte al tema investigat.

L'entrevista és una tècnica d'investigació científica qualitativa que utilitza la comunicació verbal per recollir informacions en relació a una determinada finalitat, en aquest cas, conèixer la percepció de les mestres de música sobre la diversitat a la seva aula. (López i Deslauriers, 2011).

Alguns dels arguments utilitzats generalment per a justificar l'ús de les entrevistes qualitatives en investigació són (Vallés: 2002):

- La fonamentació metodològica de la investigació suggereix que el coneixement, perspectives, experiències i interaccions de les persones són aspectes significatius de la realitat social que s'està investigant.
- L'enfocament metodològic utilitzat permet justificar o legitimar les dades procedents de les converses amb els participants en la investigació.
- Si es considera que el coneixement és contextual, situacional i interactiu, hem d'utilitzar les entrevistes per a evocar situacions socials en què aflori aquest coneixement.

McMillan i Schumacher (2005) consideren que “las entrevistas en profundidad son preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o «dan sentido» a los acontecimientos importantes de sus vidas”.

Seguint la tipologia proposada per aquests autors es considera que el tipus d'entrevista que s'ha realitzat en aquesta recerca és l'entrevista guiada, on l'investigador/a decideix el tema amb antelació així com l'ordre i l'expressió de les preguntes durant l'entrevista. En aquest cas, l'apropament a l'entrevistat es basa en el diàleg i en les circumstàncies (McMillan i Schumacher, 2005) . El tipus d'entrevista que s'ha dut a terme en tots els casos és l'entrevista de preguntes obertes. Es tracta d'un seguit de preguntes precises, que han estat redactades prèviament, i on es segueix un ordre concret, decidit en la preparació de l'entrevista. L'entrevistat és totalment lliure de respondre el que vulgui i com vulgui, però sempre i quan estigui dins del marc de la pregunta plantejada.

3.3 ENTREVISTES A MESTRES DE MÚSICA

Per a dur a terme el marc pràctic s'han realitzat quatre entrevistes a mestres de música de primària en actiu. El criteri que s'ha utilitzat per a seleccionar-les ha estat la seva experiència laboral, en tots els casos, de més de quinze anys.

Les entrevistes s'han dut a terme a l'escola de cada mestra, normalment a l'aula de música, per tal que les docents estiguessin en un espai còmode i fos relativament fàcil dedicar una estona a contestar les preguntes. La tipologia d'escoles on treballen les mestres és variada, tres són públiques i una concertada. Dues d'elles són de dues línies, una d'una línia i una darrera inter-cíclica. Tot i així, no s'ha tingut en compte la tipologia d'escola com a criteri per entrevistar la mestra sinó única i exclusivament la seva experiència docent.

Les entrevistes s'han dut a terme de manera individual amb la presència a l'aula de la mestra i de l'entrevistadora, sense interrupcions i en un espai que propiciava a l'escolta i la concentració. Les mestres han contestat amb honestedat i s'ha implicat generosament en l'entrevista, la qual cosa s'agraeix profundament.

Les entrevistes han tingut una durada aproximada de quaranta minuts cadascuna i s'han enregistrat per tal de facilitar-ne la transcripció, la qual es troba a l'annex, juntament amb el model de consentiment informat, on les mestres han donat consentiment per a entrevistar-les en el marc d'aquest treball.

L'entrevista estava planificada amb un total d'onze preguntes que s'han anat ampliant o matisant depenent del transcurs de cada entrevista.

A continuació es detallen les preguntes:

- 1. A la teva aula trobes diversitat d'alumnat? Què és per a tu la diversitat?*
- 2. La teva aula és una aula inclusiva? Què entens per inclusiva?*
- 3. Has rebut alguna formació relacionada amb la diversitat o la inclusivitat? Quina?*
- 4. Coneixes el Disseny Universal per a l'Aprenentatge? Coneixes l'ensenyament multinivell? Coneixes el treball cooperatiu? En cas afirmatiu, de quina manera l'apliques o creus que es pot aplicar a l'aula de música?*
- 5. Quines estratègies d'atenció a la diversitat fas servir a l'aula? Me'n podries donar alguns exemples?*

6. *Quines dificultats trobes en les teves classes per a atendre la diversitat? Creus que la música té uns requisits específics?*
7. *En quins d'aquests àmbits trobes facilitat/dificultat per atendre la diversitat: Dansa, Audició, Cançó, Ritme, Llenguatge, Instrument? Característiques específiques. Quines són més adequades?*
8. *Hi ha diferència respecte a d'altres matèries? En quin sentit?*
9. *Utilitzes alguna metodologia concreta a la teva aula?*
10. *Com seria la teva aula de música ideal? Què t'imagines? Quins recursos o activitats t'agradaria millorar i/o oferir?*
11. *Coneixes algun projecte fora de la teva escola que treballi la música des de la perspectiva de la inclusivitat? Què n'opines?*

L'objectiu de les entrevistes era, d'una banda contrastar les definicions i teories plantejades en el marc teòric, amb la pròpia concepció i coneixement d'aquestes teories per part de les mestres. Un segon objectiu era conèixer a nivell metodològic quines estratègies d'atenció a la diversitat fan servir aquestes mestres a dins l'aula de música i contrastar-les també amb les teories exposades prèviament.

En aquest sentit, les preguntes 1 a 4 tenen com a objectiu saber quins conceptes o teories tenen aquestes mestres sobre la inclusivitat, la diversitat o sobre certes estratègies metodològiques relacionades amb aquests conceptes.

Les preguntes 5 a 9 estan relacionades amb les estratègies concretes que les mestres fan servir en la seva docència, en relació a l'atenció a la diversitat en general i, en concret, en cada àrea vinculada a l'aprenentatge de la música.

Les preguntes 10 i 11 fan referència al coneixement d'altres projectes o propostes per tal de saber quines referències tenen les mestres així com les mancances que troben dins la seva aula, per tal d'obtenir una visió més completa dels seus objectius com a docents.

3.4 RESULTATS

En aquest apartat s'exposaran de forma resumida, un recull de les principals aportacions, valoracions, criteris i estratègies que se'n deriven de les transcripcions de les entrevistes fetes a les quatre mestres de primària.

Les respostes estan ordenades de major a menor consens entre les mestres entrevistades i estan organitzades en dos grans blocs: posicionament i estratègies. Els resultats estan agrupats en frases en negreta que condensen la informació de cada idea o estratègia, de tal manera que sigui visualment més intel·ligible. Sovint es fan servir les pròpies paraules de les mestres per a dotar de contingut a cada punt.

El posicionament fa referència a aquells aspectes relacionats amb la concepció que la mestra té de l'educació i al seu posicionament ideològic o marc conceptual.

Les estratègies fan referència a les activitats, recursos o propostes metodològiques que les mestres fan servir a l'aula en el seu treball diari. Trobem estratègies generals i estratègies concretes.

a) POSICIONAMENT

- **L'aula de música és inclusiva:** Totes coincideixen a dir que la seva aula és inclusiva o molt inclusiva. Tant l'espai com el plantejament de l'assignatura és "per se" inclusiu ja que tots els nens i nenes hi tenen cabuda. *"Entenc l'aula de música com una aula inclusiva. El primer que treballem en aquesta aula és que tots som un equip."* (Entrevista 1:P8⁵)
- **L'actitud del mestre és inclusiva:** El fet que l'aula de música sigui inclusiva és una actitud o voluntat del mestre. *"Com a mestre has de saber que no tots els alumnes són iguals i que aprenen les coses de maneres diferents"* (Entrevista 1:P22). *"Els mestres hem de saber potenciar les virtuts dels nostres alumnes"* (Entrevista 2:P7)

⁵ Les entrevistes es troben a l'Annex, la P fa referència a la Pregunta.

- **La música fomenta la inclusió i la cohesió del grup:** Consideren la música com una assignatura que fomenta la inclusió i la cohesió del grup. *“L’assignatura de música ajuda a potenciar molt l’autoestima, la creativitat, el treball de grup, l’ajuda d’uns amb altres, el cooperativisme...”* (Entrevista 2:P3)
- **El més important és gaudir de la música:** L’objectiu general de l’assignatura és el gaudi de l’experiència musical. *“Pensem que el més important és que visquin la música, que els agradi escoltar música i que els hi despertí curiositat i que en gaudeixin. L’assignatura es concep com un espai per moure’s, relacionar-se i gaudir cantant i tocant.”* (Entrevista 3:P17)
- **Es treballa en grup:** Coincideixen a dir que en general a l’aula de música es treballa en grup, gairebé mai individualment. En gran grup, per parelles o per grups de quatre.
- **Participació al 100%:** Tots els alumnes participen en tot. L’important és el resultat com a grup.
- **A l’aula de música no es noten les diferències de nivell:** L’aprenentatge no és competitiu i els alumnes no són conscients de l’error dels altres, en canvi en d’altres assignatures de seguida tot l’aprenentatge està basat en l’individualisme i en detectar errors (mates, llengua). Els alumnes tendeixen a comparar-se entre companys, cosa que a música no passa. L’important és el grup. *“El resultat és conjunt i els alumnes no son tan conscients de les diferències individuals.”* (Entrevista 3:P14)
- **Gran acceptació dels alumnes amb discapacitat:** No tenen problemes ni dubtes a l’hora d’incloure alumnes amb discapacitat. Reconeixen que en d’altres assignatures o contextos d’aula pot ser complicat però a música no. Consideren que l’ajuda del vetllador/a en casos greus (TEA) és molt important o indispensable.
- **No han rebut formació en educació inclusiva:** Cap d’elles considera que ha rebut mai una formació específica en inclusió o inclusió en música.
- **Respectar el ritme i necessitats de l’alumne:** En concret amb els casos de necessitats educatives especials. Una de les mestres incideix molt en aquest

punt. Considera important donar confiança i temps a l'alumne i també deixar-lo decidir si vol participar o no.

- **Valorar i estimar l'alumne:** *“És important que tothom es senti valorat. En el moment que tu valores a un alumne que ha fet una bona aportació, l'alumne està més entregat al grup”* (Entrevista 1:P8)
- **La música ajuda els alumnes amb més dificultats:** les mestres coincideixen a nomenar que els alumnes amb dificultats o problemes de conducta a l'aula ordinària sovint segueixen molt bé la classe de música, s'hi senten a gust i els aporta grans beneficis.
- **Coneixen, principalment, el treball cooperatiu:** Pel que fa a les estratègies, totes coneixen i han treballat d'alguna manera amb el treball cooperatiu. La resta de metodologies no les coneixen o si les coneixen no les apliquen a l'aula.
- **Mestres satisfetes i alumnes contents:** Les mestres es mostren molt satisfetes amb el tipus de treball i resultats que obtenen dins la seva aula. Coincideixen a valorar que els nens i nenes van contents a l'aula de música i els agrada l'assignatura.
- **Manca de temps:** Quan es parla de les dificultats que es troben les mestres hi ha un consens: la manca de temps. Hi ha una queixa generalitzada de què els agradaria poder ampliar el seu horari.
- **Treball en solitari:** Sentiment de què les mestres de música treballen força en solitari. Valoració molt positiva del seminari de mestres de música d'Osona.
- **No s'exigeix el mateix a tots els alumnes:** No s'exigeix el mateix a cada alumne, tot i què no sempre es fan plans personalitzats.
- **El llenguatge és l'aspecte menys inclusiu:** Dins del contingut de l'assignatura, l'aspecte que més costa de treballar inclusivament és el llenguatge musical. Tot i què totes les mestres coincideixen en què és un contingut que es treballa en poques ocasions. En canvi els alumnes es poden integrar perfectament en altres continguts com dansa, cançó, ritme, audició i instruments.

- **La música dins les altres assignatures:** Algunes mestres consideren que seria molt positiu poder treballar conceptes i continguts de les assignatures ordinàries a través de la música i estan segures de que s'obtindrien bons resultats.
- **Normalitzar la diversitat:** L'alumnat naturalitza la diversitat funcional amb normalitat quan l'escola i els mestres també ho fan. De seguida són conscients de les necessitats dels seus companys i ofereixen ajuda de forma voluntària quan son coneixedors de les seves limitacions. *“Et puc dir que trobo molta més diversitat i conflictes a nivell racial i de sexe que no pas amb acceptar els nens amb discapacitats”* (Entrevista 2:P10)
- **L'avaluació genera conflictes:** Dues de les mestres manifesten que l'avaluació els genera conflictes i certes contradiccions. *“El problema amb l'avaluació és que els criteris són unificats”* (Entrevista 1:P22)
- **El concepte d'aula inclusiu és variat:** *“Un mateix concepte el treball de moltes maneres diferents, perquè això garanteix que arriba a tots els nens”. “Haver d'adaptar el material a l'aula.” “Un lloc on ningú despunta ni per dalt ni per baix”. “Generar un espai on es poden expandir i augmentar l'autoestima”.*
- **La diversitat s'entén de varies maneres:** Les mestres entenen la diversitat de maneres diferents, algunes parlen de diversitat cultural, de coneixements, de capacitats, d'altres de diversitat pel que fa a necessitats educatives especials, i d'altres entenen el concepte d'una manera més àmplia: cada nen és un món. No hi ha un consens sobre aquest terme. Hi ha una mestra que considera no tenir diversitat a l'aula.
- **Aula de música versus aula ordinària:** Les mestres consideren que el tipus de relació que s'estableix amb els nens a música és diferent i entre ells també: es toquen més perquè ballem, fem massatges. Dues mestres consideren que abans hi havia molta més diferència respecte a d'altres assignatures, però avui en dia no tant perquè a les seves escoles es treballa molt inclusivament en general, de manera experimental, vivencial i pràctica. En canvi les altres dues consideren que hi ha molta diferència. Alguna fa referència a l'ús dels llibres a l'aula ordinària, que fan que el nivell i els ritmes s'homogeneïtzin. Els alumnes que no poden seguir el ritme reben un PI.

- **Rol del professorat de música:** Alguns dubtes pel que fa al rol del professorat. En general creuen que és una classe molt guiada i n'hi ha que cerquen algunes activitats on el rol sigui un altre, de medidora o acompanyant. N'hi ha que no s'ho plantegen.
- **Limitacions:** Una mestra veu com una gran limitació el fet d'estar tant supeditats a l'horari. Sovint s'ha d'interrompre una activitat que funcionava bé perquè ja toca canvi d'aula. Hi ha 3 limitacions: nombre d'alumnes, espai i horari. Les mestres que treballen amb tot el grup-classe (25 alumnes) reivindiquen poder treballar amb menys, grup partit.

b) ESTRATÈGIES GENERALS

- **Treball en grup:** La majoria d'activitats són pensades i plantejades per fer en grup, principalment amb tot el grup-classe.
- **Estructura cooperativa:** El tipus d'estructura d'aprenentatge és cooperativa, sense fer estrictament "grups cooperatius". No es fomenta ni l'individualisme ni la competitivitat.
- **Espai d'expressió i moviment:** Un objectiu primordial de l'assignatura és fomentar la cohesió del grup i entendre-la com un espai d'expressió, moviment i creativitat en contraposició al tipus d'aprenentatge que es fa a l'aula ordinària (en la majoria de casos).
- **Del treball vivencial a l'intel·lectual:** Es treballa progressivament de més vivencial i experimental a més intel·lectual. El que es fa sobretot a l'aula és moviment, cantar, jocs musicals i tocar instruments. *"El procés de treball va de la cosa a l'abstracció. Primer ho vivim, i després ho racionalitzem. Si ho fas a poc a poc, amb diversos materials, divertit, i ells ho senten, tots hi arriben. Tots! Uns hi arriben amb molta facilitat i a d'altres els costa més, però no passa res. Crec que és l'estratègia més inclusiva que hi pot haver."* (Entrevista 4:P7)
- **Varietat de materials:** Es dona molta importància a la varietat de materials i en tenen molts de diferents a l'aula.

- **Importància de l'espai:** Es dona molta importància a l'espai de l'aula de música, ha de ser un espai ampli, amb possibilitat de moviment i ben dotat dels recursos necessaris.
- **Tolerància a l'error:** Àmplia tolerància a l'error individual. L'important és el resultat grupal.
- **Objectius assolibles:** Objectius d'assoliment molt generals i adaptables a cada alumne, es personalitza l'aprenentatge en aquells casos amb necessitats educatives especials.
- **Treballar el mateix de maneres diferents:** Treballar un mateix concepte de moltes maneres diferents per tal de garantir que arribi a tots els nens. Els infants més avantatjats no s'avorreixen perquè cada vegada el plantejament és nou i els que tenen més dificultat tenen moltes oportunitats diferents per a adquirir els conceptes.
- **Integrar la diversitat de capacitats:** Es tenen en compte les pròpies intel·ligències i habilitats dels nens i s'ofereix el contingut de diverses maneres: hi ha nens poc destres motriument però molt hàbils amb el contingut teòric i al revés. Permet conèixer les preferències dels alumnes perquè es treballen molts tipus d'aprenentatge.
- **Gran varietat d'activitats motivadores:** Les classes són dinàmiques, es preparen moltes activitats diferents dins de cada sessió. La motivació de l'alumnat és la clau i una de les claus per a mantenir aquesta motivació és la varietat en l'oferta d'activitats.
- **Està permès copiar:** Es fomenta la imitació entre companys per tal de donar seguretat a aquells que es puguin sentir més cohibits. El concepte és aprendre els uns dels altres.
- **Ajuda entre companys:** Es busca l'ajuda entre companys: companys-tutors.
- **Treball per parelles:** S'agrupa l'alumnat molt sovint per parelles, per inventar i crear i també per tocar instruments, per treballar el ritme.

- **Suport de la mestra:** La mestra també fa l'activitat i s'acosta als infants per ajudar-los: acompanyar-los en el moviment, corregir la pulsació, seure al seu costat. També els anima verbalment a participar.
- **Reforç positiu:** fer sentir els nens capaços, encoratjar els alumnes a assolir els diferents reptes.
- **Fomentar la participació:** Intentar que tots els alumnes toquin tots els instruments, per exemple, mitjançant un circuit. En activitats com la dansa , la cançó o el joc no s'adapten els continguts perquè es valora la participació.
- **Diferències de nivells si cal:** En algunes activitats es fan nivells i els alumnes poden triar quin nivell vol, on es sentin més còmodes. Sobretot pel que fa al nivell d'interpretació instrumental. Cada alumne tria quina veu/partitura vol tocar.
- **Poca necessitat d'adaptar el contingut:** Es considera que tots els infants poden arribar al nivell exigít i hi ha poca necessitat d'adaptar el contingut.
- **Suport visual:** Fer servir dibuixos i imatges per aprendre textos llargs de cançons.
- **Aprofitar el talent dels alumnes:** S'aprofita el talent o les habilitats dels alumnes que fan música fora de l'escola, es convida a que toquin amb els seus instruments.
- **Metodologia Dalcroze⁶:** La metodologia és bàsicament Dalcroze, amb incorporacions d'Orff i Kodaly.
- **Treball cooperatiu:** En dues escoles es treballa per grups cooperatius a l'aula ordinària i també a música. Com?
 - En un cas es fan servir aquests grups pels aspectes més "teòrics" de l'assignatura, per a aquells moments en què cal escriure o asseure's a la cadira. Tal i com es fa a l'aula. Normalment per al llenguatge musical.
 - En un segon cas la pròpia mestra fa el plantejament de moltes activitats pensades per a treballar cooperativament. Aspectes com la creativitat...o

⁶ Dalcroze, Orff i Kodaly son metodologies per a l'aprenentatge musical que porten el nom dels seus autors. Datan de principis del S.XX.

petites activitats d'aula també es treballen cooperativament, més enllà del llenguatge musical

- **Treball per racons:** En alguns casos fan servir “racons” musicals i aquests racons també es treballen en grups de 4.

c) EXEMPLES CONCRETES

- **Targetes participatives:** cada vegada que un alumne fa una aportació rep una targeta amb una clau de sol. L'objectiu és que al final de la classe tots en tinguin una. És per a donar oportunitat als nens que no participen mai i fer veure als que participen constantment que deixin també un espai als demés.
- **Consignes clares:** “Posar-se les sabates de música vol dir que entrem a l'espai en silenci”.
- **Fonomímia:** Quan toquen la flauta la mestra els dirigeix fent signes, per si hi ha alumnes que no llegeixen la partitura.
- **Alumnes trien:** els alumnes grans trien si volen o no tocar la flauta i quina partitura volen tocar de les proposades.
- **Parelles en els instruments de placa:** Fer parelles de dos nivells per a tocar instruments de placa, un a davant de l'altre, de tal manera que el nen avantatjat seu del revés i el que mostra més dificultat seu de cara.
- **Companys-tutors de diferents edats:** En grups intercycle, fer companys-tutors entre els grans i els petits.
- **Què farem avui?:** Explicar el contingut de la sessió amb imatges abans de començar.
- **Famílies d'instruments:** Agrupar els nens segons l'instrument que toquen.

- **Inici i final idèntic:** Començar i acabar la classe de la mateixa manera: escoltant una música concreta. Permet als alumnes tenir una concepció clara de l'inici i el final de la sessió i "preveure" el que passarà.
- **Icones de distribució:** Explicar el tipus de distribució de l'alumnat mitjançant targetes amb icones. Permet als infants situar-se en l'espai només mirant una icona.
- **Autoavaluació:** Autovalorar-se en acabar la sessió: es valora l'actitud en general, si han estat bé o molt bé. També s'ha mencionat autoavaluar-se un cop al trimestre i consensuar la nota amb l'alumne.
- **Racons d'espera:** Oferir un espai amb activitats que poden fer autònomament per aquells moments en què hi ha alumnes que han acabat abans alguna activitat.
- **Adaptar el material:** Adaptar el material d'escriptura musical per als infants amb alguna discapacitat. Per exemple, enganxar notes al pentagrama amb gomets enlloc de dibuixar-les, demanar el contingut teòric de forma oral enlloc d'escrit, engrandir la mida de les lletres i notes de les fitxes.
- **Adaptar l'activitat:** Si tots els alumnes toquen una melodia, aquell nen o nena amb diversitat funcional se li demana que porti només la pulsació, per exemple. Els nens i nenes amb diversitat funcional trien una imatge d'un instrument i aleshores el van a buscar i el toquen. S'intenta que vagin variant. S'adapta l'activitat al seu nivell.
- **La col·locació i distribució de les veus:** Col·locar, a l'hora de cantar, una persona que afina al costat d'una que no, intercaladament.
- **Fer servir materials molt diferents:** per treballar el ritme i les grafies musicals: paraigües, pilotes de tennis, "batudos", gomets. Treball manipulatiu amb molta varietat de materials.
- **Audicions teatralitzades.**

- **El debat:** una mestra considera que una de les maneres de fomentar la inclusió és donar espai a parlar de la diferència i no escatima a oferir possibilitats de parlar del que calgui a l'aula de música. Ho considera important per a què tothom s'hi senti a gust. Al contrari que una altra mestra que considera que té tan poc temps que, sovint passa els conflictes per alt i això li genera malestar.

4. CONCLUSIONS

Dins d'aquest apartat tractarem de relacionar, en primer lloc, el marc teòric amb el marc pràctic tot reprenent les qüestions de recerca plantejades a la introducció. Intentarem relacionar les estratègies d'atenció a la diversitat presentades al llarg del marc teòric i les contrastarem amb les percepcions i explicacions que hem obtingut de les entrevistes realitzades a mestres de música de primària.

En segon lloc s'exposaran algunes limitacions i propostes de millora que s'han trobat en el marc d'aquest treball.

Finalment s'exposarà l'experiència personal i l'aprenentatge que ha implicat aquesta recerca en la formació de l'alumna així com les aportacions que impliquen personalment en la futura professió com a docent.

4.1 Conclusions del treball

Pel que fa a les estratègies d'atenció a la diversitat a l'aula de música de primària es pot entreveure dels resultats de les entrevistes que les mestres apliquen una àmplia varietat de recursos que s'adapten totalment a les tres metodologies estudiades (treball cooperatiu, Aprenentatge Multinivell i DU) així com a les estratègies concretes relacionades amb el treball amb orquestres i grups instrumentals.

A continuació s'exposarà la relació que s'ha trobat entre aquestes estratègies i les entrevistes amb les mestres:

- **Treball cooperatiu:**

De les entrevistes amb les mestres, la paraula que més vegades s'ha dit és GRUP, de les quals es dedueix que la pròpia concepció de l'assignatura és cooperativa, en el sentit de què els objectius i els resultats són majoritàriament grupals i es compleixen almenys clarament dues de les característiques principals pròpies del treball cooperatiu i definides per Fabra (2001): una estructura de recompenses cooperativa (i no competitiva) i una estructura de tasques basada en la interacció dels estudiants en petits grups o gran grup (i no individual).

En relació a l'organització per grups, des del treball cooperatiu es parla normalment de d'equips de 3 a 5 alumnes (Pujolàs:2008), en canvi les mestres de música reconeixen tres tipus d'agrupaments habituals en les seves classes: per parelles, per grups petits (4/5) o en gran grup.

La majoria de mestres reconeixen que el treball més habitual és o bé en parelles o bé en gran grup.

Per tant, podem considerar que l'estructura pròpia del treball cooperatiu pel que fa al nombre de components com també a l'establiment de rols (coordinador/a, secretari/ària, portaveu, material) sovint no acaba d'encaixar en les particularitats de l'aula de música. Tot i així una de les mestres reconeix fer servir habitualment aquesta estructura (3/5 alumnes) i una altra reconeix fer-ho exclusivament quan es fa un treball teòric.

En l'aula basada en l'aprenentatge cooperatiu, Pujolàs (2008) remarca que és un aula on tots col·laboren, cooperen i s'ajuden mútuament. Aquests tres aspectes han sorgit contínuament durant les entrevistes, especialment l'ajuda mútua i també el fet de que l'alumnat no percep les diferències de nivells perquè aquest aspecte no és rellevant a l'aula.

- **Aprenentatge multinivell:**

La principal característica de l'aprenentatge multinivell és una planificació que permeti explicar una lliçó mitjançant diversos mètodes (Collicot:2000).

Com hem vist als resultats de les entrevistes aquesta és precisament una de les característiques de l'aula de música: treballar el mateix de maneres diferents.

Les mestres han explicat com aquesta és una de les estratègies primordials per tal de garantir que l'aprenentatge sigui integrat per tots els nens i nenes. Aquest aspecte permet que alumnes amb diferents capacitats i amb diferents preferències en els models d'aprenentatge (visual, racional, corporal, auditiu...) trobin el model de representació que més els escau. A més es manté la motivació perquè cada vegada el plantejament és nou; de tal manera que els infants més avantatjats no s'avorreixen i els que tenen més dificultat tenen moltes oportunitats diferents per a adquirir els conceptes.

L'ensenyament multinivell també assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. (Collicot:2000).

Quan les mestres de música es mostren obertes a incloure alumnes amb discapacitat a les seves aules estan assumint la individualització i la inclusió, ja que no modifiquen la programació ni ofereixen programacions paral·leles sinó que adapten la seva programació i objectius a les possibilitats de cada infant sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. Un exemple seria aquella mestra que oferia tres nivells de complexitat en una partitura i els alumnes triaven quina veu tocar, però tots alhora estan tocant la mateixa cançó. El nivell es pot adaptar des de tocar una sola nota (la pulsació) a cada compàs fins a la versió més elaborada de la línia melòdica.

- **Disseny Universal:**

Els tres principis fonamentals que guien el DUA (Generalitat:2015) es basen en:

1. Fomentar l'interès de l'alumne i la motivació per a l'aprenentatge.
2. Proporcionar múltiples maneres de representar.
3. Proporcionar múltiples maneres per a l'acció i l'expressió.

Tots tres principis apareixen constantment al llarg de les entrevistes i estan plenament integrats en les característiques pròpies de l'aula de música.

Pel que fa a la motivació veiem que és una de les preocupacions més importants de les mestres i hem pogut saber com les pròpies docents han anat modificant les metodologies a l'aula amb els anys d'experiència per tal de mantenir l'alumnat motivat.

Tal i com s'extreu de l'anàlisi de resultats, un dels objectius principals de les sessions de música és el gaudi: fomentar experiències positives i agradables entorn a la música. Per tant, l'aula de música és un espai concebut principalment per gaudir i passar-ho bé, aspecte que creiem estretament vinculat a la motivació.

Un segon aspecte relacionat amb aquest punt és la satisfacció pròpia de les mestres al reconèixer que veuen l'alumnat content i motivat d'entrar a les seves aules i elles també es mostren satisfetes dels resultats obtinguts.

Un tercer aspecte que fa de la classe un espai motivador és la varietat en les activitats, aspecte que les mestres també han reconegut com a clau.

Pel que fa a les múltiples maneres de representar, coincideix amb l'esmentat anteriorment dins l'aprenentatge multinivell. Les mestres ens han parlat de la seva metodologia basada en la presentació variada de materials i també en el fet de partir

d'un aprenentatge vivencial per anar progressivament a un aprenentatge més intel·lectual dels conceptes.

Pel que fa al darrer punt, proporcionar múltiples maneres per a l'acció i expressió, veiem com la metodologia emprada a l'aula de música és especialment sensible en aquest aspecte; els alumnes ballen, canten, toquen, es desplacen per l'espai, percudeixen amb el cos, escolten, teatralitzen audicions, escriuen... En aquest sentit es pot considerar l'assignatura de música com una de les més variades pel que fa l'oferta de formes d'expressió i accessibilitat.

Un aspecte clau dins el DU és l'ús de les tecnologies com a eina per apropar els continguts als alumnes amb diverses capacitats. Entre les mestres de música hem trobat un ús de les tecnologies ampli per part de la mestra (pissarra digital, equips de música, internet, aules sonoritzades, etc) però pel que se'n deriva de les entrevistes, creiem que es fa servir molt limitadament per a l'aprenentatge amb l'alumnat.

- **Metodologies d'assaig en grups musicals**

En aquest apartat es parla de metodologies molt concretes moltes de les quals s'apliquen constantment a les aules de música de les mestres entrevistades. Entre les més rellevants trobem:

- Ajuntar alumnes de diferents nivells a prop.
- Atendre les necessitats afectives i emocionals de tothom per igual.
- Claredat d'objectius.
- Dinamisme de les sessions.
- Percudir el ritme amb les mans (i amb múltiples instruments).
- Adaptar les partitures.
- Disposició de l'alumnat: variar sovint la disposició de l'alumnat a l'aula.
- Agrupar per instruments.
- Vetllar per un entorn adequat: les mestres donen molta importància a l'espai i a l'entorn.
- Fomentar l'expressió de les veus dels que presenten un grau competencial menor.
- Assegurar-se que tothom se sent còmode.
- Autoavaluar.
- No agrupar músics per nivells.

D'aquests punts podem deduir que les mestres de música entrevistades utilitzen una gran quantitat d'estratègies inclusives dins la seva aula malgrat que reconeixen no haver participat de cap formació específica en aquest àmbit. A més trobem com les mestres apliquen les estratègies pròpies de l'Aprenentatge Multinivell i del Disseny Universal malgrat que elles mateixes reconeixen no conèixer els seus fonaments teòrics.

Des d'aquesta perspectiva podem deduir que les pràctiques que aquestes mestres duen a l'aula són respostes a problemes concrets que han anat resolent amb la seva pròpia experiència i no com a conseqüència de coneixements teòrics previs en matèria d'inclusivitat.

De fet, quan se'ls demanava sobre el concepte d'inclusivitat, les definicions i percepcions podien variar significativament entre les mestres. Algunes parlaven de discapacitats, d'altres de gènere, d'altres de diversitat cultural i d'altres parlaven de la pròpia idiosincràsia de cada alumne. Tot i no haver-hi un consens a priori en com entenen aquest terme sí que observem un consens en les estratègies inclusives a l'aula i en els principis d'atenció a la diversitat.

4.2 Limitacions del treball i propostes de millora

Pel que fa a les limitacions del treball i a les propostes de millora en són moltes però ens limitarem a nomenar les que ens han semblat més notòries.

D'una banda es considera que el treball es podria complementar amb una segona fase d'investigació que implicaria observar les mestres en el transcurs d'una classe de música (o vàries) dins la seva jornada laboral.

Això ens permetria contrastar les percepcions sobre inclusivitat de cada mestra recollides a l'entrevista amb la pràctica observada a l'aula.

Ens permetria, segurament, veure d'altres aspectes que potser no han estat verbalitzats, comprendre l'actitud de la mestra vers els infants i veure el tractament que es fa de la inclusivitat des del punt de vista de l'observació participant. Malauradament en el present treball no ha estat possible aquesta ampliació per les dimensions que implicaria i el temps ajustat de recerca. Aquesta seria una de les propostes per seguir investigant i aprofundir en la línia plantejada per aquest treball.

Una altra limitació podria ser també el fet de centrar-se exclusivament en tres estratègies relacionades amb la inclusió (cooperativisme, ensenyament multinivell i disseny universal), quan, de fet, en som conscients que n'hi ha moltes d'altres d'estratègies al

mateix temps que paradigmes inclusius, com el constructivisme, dels quals no n'hem fet menció. En aquest sentit s'han triat aquestes tres per la seva practicitat i nivell de concreció que facilitava el contrast amb les exposicions i estratègies citades per les mestres. Tot i així es considera que el marc teòric es podria ampliar considerablement per tal d'abraçar moltes altres teories i paradigmes.

Finalment, i relacionat amb el punt anterior, aquest treball es podria ampliar notòriament incloent-hi un aspecte que també és fonamental en les pràctiques i estratègies inclusives, com és l'avaluació. Durant un temps hi havia previst de dedicar-hi un capítol però el treball s'estenia considerablement i es va decidir mantenir el gran debat de l'avaluació al marge, ja que donaria per a una recerca completa.

En aquest sentit hem pogut constatar la preocupació d'algunes mestres de música en aquest àmbit i considerem que és un aspecte rellevant i un punt a obrir per a seguir investigant en aquesta línia.

Finalment també es considera que hi ha una limitació personal inherent a l'hora de contrastar els resultats. N'estic convençuda que una persona experta en pràctiques inclusives podria extreure'n moltíssima més informació de les paraules de les mestres de les que jo mateixa, amb la meua formació i coneixement fins al moment, sóc capaç d'extreure. En aquest sentit, prendre consciència de les pròpies limitacions i mancances és un estímul per a seguir informant-se, llegir, conèixer i aprofundir en el tema.

4.3 Valoració personal i aprenentatge

En el pla d'aprenentatge personal i tenint en compte la tasca docent que en breu espero (feliçment) implementar, m'agradaria esmenar certs aspectes.

En primer lloc aquest treball m'ha servit per aprendre sobre el terme d'inclusió en general i, en concret, per a copsar de manera profunda la importància de la inclusió per al canvi i la transformació educativa i social. Aquest canvi resulta un clam des de certs organismes internacionals, com la Unesco, i també des de les institucions com la Generalitat de Catalunya.

Altrament, en alguns moments també m'ha semblat que aquest plantejament, amb un fons d'honestedat i justícia social, sembla certament una utopia plena de bones intencions dins un discurs políticament molt correcte a la qual poques persones i grups polítics i de poder poden no adscriure's. Podem percebre com la irrupció d'aquest canvi té un rerefons de trencament de certes hegemonies, clixés i diferències que resulten

complicades de trencar dins d'un sistema capitalista tan excloent com el nostre. Tot i això, aquesta constatació no ens deslliura de creure-hi i lluitar-hi per a fer-lo possible.

En segon lloc, m'ha permès aprofundir en el coneixement d'algunes estratègies que es poden aplicar a l'aula, en concret, el treball cooperatiu, l'aprenentatge multinivell i el disseny universal per a l'aprenentatge. Personalment no era coneixedora d'aquestes estratègies ni de la seva rellevància pel que fa a la seva aplicació dins d'una aula inclusiva.

Aquest treball també m'ha aportat una ampliació de la visió sobre la tasca docent. M'ha permès adonar-me de que la tasca dels docents pren una dimensió social que, de vegades, considero, no s'explicita suficientment en la formació de mestres i, em fa l'efecte de que no acaba de rebre la importància que es mereix. Si el cos de mestres coneixem, ens creiem i treballem sobre els principis de l'educació inclusiva i també apliquem rigorosament les estratègies per a poder atendre els nostres alumnes de forma inclusiva, la transformació educativa i social que han esmentat diversos autors pot ser tan crucial i radical com quan una eruga es transforma en una papallona.

Malauradament, en les experiències de pràctiques que he anat realitzant en la meva formació a la Universitat de Vic, veig que l'aplicació de les estratègies inclusives a l'aula no són encara una realitat transversal a les escoles i que, depèn del professional o de la filosofia de l'escola es fa de més i de menys en relació a aquest tema. D'aquesta manera considero que encara queda un bon recorregut per implementar-les en totes les seves dimensions.

Finalment m'ha semblat una oportunitat excel·lent el fet de poder entrevistar quatre mestres de llarga trajectòria, actives i obertes en les seves propostes metodològiques.

El seu testimoni ha estat molt valuós per a copsar quin tipus de plantejament d'assignatura i quina posada en escena realitzen aquestes docents i com d'important percebo la seva tasca dins l'escola.

El fet que totes coincideixin en aspectes tan rellevants com: considerar la seva aula un espai per a la inclusió, prioritzar el gaudi per la música o sentir-se satisfetes de la seva feina en veure que els infants estan satisfets, són unes apreciacions motivadores i emotives que m'engresquen a cercar aquest tipus d'enfocament en les meves pròpies aules quan jo esdevingui mestra. En aquest sentit considero que aquestes entrevistes han estat un referent molt important en la meva formació.

5. BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Barenboim, D. (2011): En la orquesta todos son iguales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 51, 9-11.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid.

Cabedo, A. (2014): La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. Conociendo Comunitaria: «Arte para la construcción social». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 60, 15-23.

Cassie, V. K. (2008). Music Makers: Strings-Teaching Strategies for Beginner Orchestra Class: Integrating Seating Arrangements and Flow Experience. *Canadian Music Educator*, 49(4), 50-51.

Collicott, J. (2000): Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports vol.4, num. 1*, 87-100.

Dalmau Montalà, M., Sala Bars, I. i Llinares Fité, F. (2015): *Guia sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona.

Darrow, A. A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45.

Declaració Universal de Drets Humans. Adoptada i proclamada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, resolució 217 A (III), de 10 de desembre de 1948.

Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M. i Massot Lafon, I. (2012): Características generales de la investigación cualitativa. Dins Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.

Fabra, M.L. (2001): El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. Dins *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015): *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Servei de Comunicació i Publicacions.

González Mediel, O., Sempere, N. i Rovira, G. (2016): La música com a eina de cohesió social. *Temps d'Educació*, 50, p.99-112.

Green, L. (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London, Routledge.

López, R. E.; Deslauriers, J. P. (2011): La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, n.61. 1-18.

Martínez Gómez, E. (2016) "De la integración a la inclusión: breve historia de la Escuela inclusiva". <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/psicopedagogia/escuela-inclusiva>

McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

Myers, D. E. (2009). Constructivist approaches in the band class. *Music Educators Journal*, 95(4), 58-58.

Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (Ed.), **Lago, JR.** (coord) (2006). *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo.

Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Solé i Salas, L. (2017): *El Disseny Universal de pràctiques musicals instrumentals en grup*. (Tesi no publicada). Universitat de Vic, Catalunya.

Spears, A. (2014). *Constructivism in the Band Room: Facilitating High School Band Students' Playing by Ear through Informal, Student-led Practices* (Tesi no publicada). Arizona State University.

Torrego Seigo, JC. i Monge López, C. (Coords) (2018): *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-25.

Unesco (2015): Declaración de Incheon.

Unesco (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. França.

Vallés, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32, 1-16.

Vázquez, L. (coord.), Ferreira da Silva, M.R., Mogollón, A.S., Fernández de Sanmamed, M.J., Delgado, M.E., Vargas, I. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Bellaterra: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.

6. ANNEXOS

- a) Entrevistes a mestres de música de primària
- b) Consentiment informat

Entrevista 1

✓ **Anys d'experiència docent:** 10 anys al centre actual.

1. És una escola petita?

És una escola petita que agrupen l'alumnat per cicles, això vol dir que el màxim d'alumnes que hi ha en una classe són 16. He de dir que jo treballo de la mateixa manera amb 16 nens que amb 25. M'agrada dir-ho perquè moltes vegades expliques com treballes a l'aula i et diuen: "Clar! Perquè en tens 16".

I no és cert, no hi crec en això. Feia el mateix al centre "4 vents" amb 25 que aquí. Al contrari, de vegades trobes a faltar més gruix de nens en segons quines activitats de música.

2. A la teva aula trobes diversitat d'alumnat? Què és per a tu la diversitat?

Sí, cada nen és un món. Diversitat són les diferents capacitats o maneres que té cada nen d'aprendre, de comportar-se o d'actuar davant d'algun fet.

3. La teva aula és una aula inclusiva? Què entens per inclusiva?

Intento que sí. Per exemple, un mateix concepte el treballo de moltes maneres diferents, perquè això et garanteix que arriba a tots els nens. Una vegada vaig anar a una conferència que deien: "El més important no és fer moltes coses diferents sinó fer una cosa de moltes maneres diferents". Per a mi això és la clau. És a dir, si treballem un ritme, per posar un exemple pràctic. Aquest ritme el caminarem, el picarem, l'escriurem, el buscarem amb paraules. És a dir buscarem moltes maneres diferents de treballar-lo. D'aquesta manera el nen que ja el té des del principi doncs ja el té i com que el treballem de diferents maneres, no s'avorreix. Al mateix temps, el nen que no l'ha entès a la primera, li dones diferents oportunitats per a adquirir el concepte. Si només fas una activitat per un concepte, arribes només a alguns nens. Si fas moltes activitats per un mateix concepte, arribes a tots als nens. O vull pensar que hi arribo.

4. Això vol dir que fins que tot l'alumnat no té un concepte ben assolit, no passes a nou contingut?

Sí que hi passo però he d'intentar tenir clar quins nens han assolit i quins no. Per a les properes sessions i activitats acabar de reforçar els nens que no han assolit.

5. Has rebut alguna formació relacionada amb la diversitat o la inclusivitat? Quina?

No. No i sí. Específicament d'inclusió, poca. I d'inclusió en música cap. El que passa és que a totes les formacions és un tema que hi és. I sí que és cert que amb les diferents formacions pots anar aplicant coses que et serveixen per treballar la inclusió a l'aula.

6. Coneixes el Disseny Universal per a l'Aprenentatge? Coneixes l'ensenyament multinivell? Coneixes el treball cooperatiu? En cas afirmatiu, de quina manera l'apliques o creus que es pot aplicar a l'aula de música?

Sí que les conec. Amb la que he treballat més és amb el treball cooperatiu. A l'aula de música sempre treballen en grup, hi ha molt poques coses que es treballin a nivell individual. Quan hem de fer activitats les fem sempre conjuntament. Els grups ja estan fets i mirem que hi hagi nens de diferents nivells i intentem que cada nen tingui un rol. El treball cooperatiu es fa a nivell d'escola, no només a música.

- Són els mateixos grups a música que a l'aula?

Depèn, hi ha èpoques que sí i hi ha èpoques que no.

- De quina manera ho dus a terme a l'aula de música?

Per exemple, va venir una alumna de pràctiques i els nens havien de treure el ritme d'una cançó i ho feien per grups. Bé, doncs, dins dels grups vam distribuir els rols i les tasques: secretari, coordinador i portaveu. D'aquesta manera cada nen sabia quina feina tenia dins del grup i es podien gestionar ells més bé. Perquè si no tenen clar quina feina han de fer, tothom fa de tot i ningú no acaba fent res bé. Tots volen parlar o fer no se

què. Si els situes tenint en compte el rol de cadascú, l'organització és més bona i el treball és més profitós.

7. En el cas d'altres activitats com cantar, ballar, tocar instruments com apliques el treball cooperatiu?

Aquest exemple que t'he posat anteriorment és d'una activitat en paper vinculada al llenguatge musical. A l'hora de cantar no treballem amb grups cooperatius perquè treballem amb gran grup, tots som un grup. Es treballa més la cohesió. La majoria d'activitats són de grup i el treball cooperatiu només l'apliquem en certes activitats que ho permetin.

8. En quins d'aquests àmbits trobes facilitat/dificultat per atendre la diversitat: Dansa, Audició, Cançó, Ritme, Llenguatge, Instrument? Característiques específiques. Quines són més adequades?

Entenc l'aula de música com una aula inclusiva. El primer que treballem en aquesta aula és que tots som un equip. Intentes que tothom aportï el seu granet i que tothom es senti que forma part del grup. I també que tothom es senti valorat. En el moment que tu valores a un alumne que ha fet una bona aportació, l'alumne està més entregat al grup.

Fem algunes propostes com repartir una targeta amb la clau de sol cada vegada que un alumne participa, per fer que tothom participi. Al final de la classe tothom ha de tenir una targeta amb una clau de sol. D'aquesta manera donem una oportunitat als nens que no participen mai. O als que participen sempre que no deixen dir als altres, que s'adonin que no són únics, que tothom pot dir la seva.

Jo entenc el treball de música com de conjunt total.

Sempre fem moviment i donem moltes consignes abans de començar de com ens hem de moure. Per exemple amb els petits, quan ens posem les sabates de música vol dir

que no hem de fer soroll. Busquem camins diferents, vol dir que tothom s'ha de moure per tot arreu. Donar instruccions i consignes en general i observar els infants.

Si hi ha algun infant que li ha sortit un moviment interessant, l'aprofitem i l'imitem. Alguns dies fem això i anem agafant moviments dels diferents alumnes, sempre tenint en compte que tothom s'hi vegi representat i triant el millor de cada nen.

D'altres vegades, en canvi, la consigna és, si veieu algun moviment d'un company que us agradi, copieu-lo. Per tant, si algú es queda en blanc i no té cap idea, que l'agafi d'algú altre. Per mi això és una activitat inclusiva perquè estàs donant pautes de com ho han de fer per a participar, especialment aquells nens que tenen dificultat o que es mostren cohibits.

Un altre recurs és treballar amb parelles. És diferent inventar conjuntament que inventar un de sol. Això és una gran ajuda per als alumnes que els hi costa més.

Pel que fa a l'audició o l'escolta, com que la treballo molt amb el moviment, segueixo les mateixes dinàmiques que t'explicava. Copiar els altres és un fórmula que funciona. De vegades també m'hi acosto i em poso al costat del nen que li costa. Intentes que tots ho facin i ajudar a tothom. Pensa que quan ells es mouen jo també ho faig i intentes acompanyar-los amb el moviment. Intento parlar poc i ser curiosa amb les correccions, que siguin en general i no en particular. El reforç positiu sempre.

Per a la cançó tenim un alumne amb dificultats per a la parla. Amb ell he adaptat els materials per aprendre les cançons de memòria. Faig servir dibuixos i algunes lletres perquè l'ajuda a aprendre la cançó i l'ensenyo amb aquests materials a tot el grup-classe. De fet és un recurs que faig també amb d'altres grups encara que no hi hagi cap alumne amb dificultats de parla, per exemple és un bon recurs per a memoritzar cançons molt llargues.

El ritme, a part de treballar-lo a través del moviment juntament amb la dansa, quan el treballem d'altres maneres també faig servir el recurs de les parelles. Sempre dic que a

l'aula estem tots junts i tots aprenem de tots, per tant si necessites imitar el teu company per a fer un ritme, endavant! Ells ho saben i ho acostumen a fer de manera natural, perquè jo els incentivo a que imitin.

- **Entenc que no treballen de manera individual, tipus, ara tu ara tu per veure com ho feu...**

Sí, sí, també ho fem. De vegades llegim cartells rítmics i ho fem de manera individual, però no a la manera tradicional ni competitiva. Un pica i l'altra endevina, o de diverses maneres. Sempre com un joc.

El llenguatge igual, sempre es treballa per parelles o en petit grup.

Activitats exclusivament individuals n'hi ha molt poques, treballem majoritàriament en grup.

9. Quines estratègies d'atenció a la diversitat fas servir a l'aula? Me'n podries donar alguns exemples?

Faig moltes activitats diferents i intento ajudar el màxim els alumnes que els costa. Cerco també l'ajuda entre companys. Sempre intento fer sentir els nens capaços de que poden fer allò que ens hem plantejat. Intento tenir cura del llenguatge i fer servir un llenguatge positiu i encoratjar els alumnes a assolir els diferents reptes.

Quan fem grups ajuntem alumnes de diferents nivells o habilitats perquè ho aprofiten.

A l'hora de tocar instruments de placa moltes vegades agrupo per parelles. Un a davant de l'altre. L'alumne més avantatjat està del revés i el que li costa més està de cara. I un per l'altre s'ajuden i va molt bé.

10. Feu diferents nivells o tots toquen el mateix?

Hem fet de tot. Hem fet activitats on hi ha diferents nivells i on cadascú pot triar quin paper tocar, on es senti més còmode. Hi ha activitats on fem tots el mateix perquè es considera que tots ho poden assolir.

Quan fem cicle superior toquem la flauta. Com que agrupem per cicles, els de 6è fan de tutors dels alumnes de 5è i els ajuden a tocar i els donen consells.

11. Tots toquen les mateixes cançons i han d'arribar al mateix punt?

No. Els de 6è i els de 5è passen per llocs diferents perquè els de 6è ja fa un any que toquen la flauta. Per tant quan fem flauta fem dos nivells. Els de 6è toquen cançons diferents que els de 5è i tenen feines diferents.

12. I dins del mateix grup com gestionen les diferències de nivell?

Al ser tan pocs hi sol haver poques diferències. Però si hi ha nens que van molt avançats també s'aprofita. Hi ha hagut anys que hem arribat a fer tres nivells, tant a 6è com a 5è. També hi ha flexibilitat quan algun alumne de 5è es veu capaç de tocar les cançons dels de 6è.

13. Quines dificultats trobes en les teves classes per a atendre la diversitat? Creus que la música té uns requisits específics?

El temps. El temps se't tira a sobre, voldries fer molt més i et notes collada, no arribes. I mira que nosaltres fem dues hores a la setmana però sempre trobes a faltar més temps a dedicar-hi, tant a nivell d'aula com a nivell de tenir-ho clar.

De tant en tant passem uns exercicis a nivell escrit per saber quin nivell tenen i te n'adones de les mancances i dels assoliments reals de cada alumne i pots veure si hauries d'haver reforçat més o en canvi si veus que algun concepte ha quedat ben instaurat. Això et fa veure com els alumnes aprenen de diferent manera, pots veure com algun alumne a nivell corporal o motriu li costa més, en canvi a nivell teòric ho té molt clar i al revés.

No només més temps de classe sinó també més temps personal per a poder programar, seqüenciar i adaptar el contingut a l'alumnat real.

14. Què faries de diferent si tinguessis aquest temps de preparació que et manca?

M'agradaria tenir-ho tot més previst, més estructurat i més clar.

15. Hi ha diferència respecte a d'altres matèries? En quin sentit?

Crec que abans potser era més fàcil l'aula de música respecte les altres àrees. La relació que tens amb els nens a música és diferent de la que pots tenir amb d'altres assignatures. Però avui en dia l'escola ha fet petits canvis i es pot treballar inclusivament a tot arreu. Parlo d'aquest centre en concret.

16. Com gestiones tu la inclusivitat en els teves sessions, amb exemples?

T'explico com funcionen les sessions. Entrem i escoltem una música. Cada mes escoltem una música diferent, que està molt pensada i molt triada. La tenen al calendari. L'objectiu és ampliar l'escolta a altres estils i gèneres de música dels que estan habituats. Els alumnes es descalcen a fora i es posen mitjons o sabatilles xineses i quan entren s'asseuen i es reparteixen pinces d'estendre la roba, cadascuna amb el seu nom. Aquestes pinces serveixen per valorar com han estat durant la sessió. Poden autovalorar-se o valorar un altre company. Es valora si ho han fet genial o si ho poden fer millor, tant de comportament com d'actitud en general.

A la paret hi ha una pissarreta blava on hi ha un coet. Allà explico amb dibuixos què és el que farem durant la sessió. Aquesta seria una tècnica d'inclusió, per exemple. Li diem el joc dels planetes o del coet. Per exemple avui amb els de P3 hem fet una cançó de bon dia i hi havia dibuixada una mà. Després hem fet una cançó de la primavera i al planeta corresponent hi havia dibuixada unes floretes. Després hem fet una audició que anomenem "El conte d'en Pau" i he dibuixat un nen. Posteriorment diem adeu i hem tornat a dibuixar una mà. Abans de començar la sessió i mentre vaig dibuixant els explico què farem avui. Un encarregat/da anirà movent el coet per assenyalar per on passem.

Al costat del piano també es veuen uns cartells on hi ha dibuixades diferents maneres d'ubicar-se a l'espai: asseguts sobre un coixí, en rotllana, de peu al voltant del piano, en forma d'U, en línia recta (trepitjant una línia verda que tenim marcada al terra), o

escampats per l'espai o asseguts a les taules. La posició d'inici sempre és asseguts sobre el seu coixí damunt la ratlla blava en forma d'U. Quan marco la línia verda vol dir que deixen els coixins a la línia verda ben endreçats i es redistribueixen per l'espai. Posteriorment anem canviant de posició segons jo els hi marco a cada activitat. Això em funciona molt bé. Els nens es situen molt ràpid i permet agilitzar la sessió sense perdre temps en donar massa explicacions. Per mi aquesta també és una tècnica inclusiva perquè ajuda els nens a saber què han de fer només mirant una icona. Per a molts nens és molt més clar que no pas si dius: ara fem una rotllana! Parlo per exemple de nens que no tenen el català com a llengua materna o que els costa seguir totes les indicacions del mestre.

Després ja anem fent la sessió tal i com havíem planificat.

A final tanquem la sessió tornant a escoltar la música d'inici. D'aquesta manera saben que és l'hora de recollir o de tancar allò que estiguin fent i de donar fi a la sessió. Recullen el coixí, s'avaluen amb la pinça, es calcen i marxen. La manera d'entrar i de sortir de l'aula és la mateixa.

17. Veig que tens instrumental Orff, com el fas servir?

Sí, tenim instrumental Orff, tenim molts materials. Molta cosa que m'he fet jo i d'altres que he anat arreplegant. Ara estic muntant un espai per quan fem fitxes. Aquí de fitxes en fem molt poques, només plantejo una fitxa ben bé quan sé que els nens la poden fer. Un cop ja hem treballat de moltes maneres vivencials aleshores fem la fitxa, també perquè quedi constància per a ells. En el moment que acaben la fitxa, com que ho fan amb ritmes diferents, he preparat un plafó amb diferents activitats complementàries mentre esperem que tothom acabi la seva fitxa. Per exemple aquí hi ha una activitat per a fer claus de sol amb plastilina, posar notes al pentagrama, un memori de notes al pentagrama, etc.

A l'hora de tocar ho fem de diverses maneres, depenent del que m'interessi. Si tots toquen el xilòfon al mateix temps aleshores fem parelles, aquelles parelles complementàries que t'he explicat abans. Hi ha d'altres vegades que alguns toquen el xilòfon mentre d'altres toquen la percussió indeterminada o els "Boomwhackers" i campanes. Aleshores cadascú té el seu instrument. Depèn del moment. El que sempre faig és circuit, és a dir que es procura que els alumnes passin per tots els instruments, de tal manera que tothom ho toca tot.

18. Utilitzes alguna metodologia concreta a la teva aula?

Sí. Vaig fer el certificat Dalcroze i hi aplico moltes coses, la base és Dalcroze. Bàsicament la meua classe de música està centrada en el moviment i he batallat molt per tenir una aula gran i espaiosa com aquesta. Però no és exclusiu. També he fet cursos d'Orff i hi aplico molta cosa i alguna cosa de Kodaly també. M'agrada molt fer cursos i formar-me.

19. Com seria la teva aula de música ideal? Què t'imagines? Quins recursos o activitats t'agradaria millorar i/o oferir?

No ho sé. Estic molt contenta amb el que tinc i amb el que estic aconseguint amb els nens a l'aula. Veig que els nens estan contents i, malgrat que no a tots els agrada fer música, veig que hi venen contents i hi participen.

De recursos a nivell material sempre se'n poden tenir més, evidentment, però estem contents amb el que tenim, si l'escola disposés de més pressupost compraria un metal·lòfon baix, però és el que hi ha. En general estic contenta de les classes perquè veig que la proposta funciona, agrada i surten uns resultats molt xul·los.

Per exemple, al concert de primavera, que és el que més m'agrada de tots, exposem allò que estem treballant en aquell moment a l'aula i surten uns concerts molt diferents. Et permet veure clarament el treball dels alumnes i també com ho estan vivint i n'estic contenta dels resultats.

Aquest any el títol es deia “*Explica’m una cançó i canta’m un conte*”. El que vam fer estava relacionat amb contes o cançons. Els de cicle mitjà van musicar un conte i va ser molt emocionant veure tot el treball. El meu rol va ser de mediatora, de guia, però el treball el van fer ells.

Penso que a nivell d’escola s’està fent molt bona feina ara mateix, amb aquests canvis que s’estan produint per a promoure que els nens siguin més crítics, més autònoms, que decideixin i que formin part del seu procés. No tot el que passa a l’aula ho decideixo jo ni molt menys. I això m’agrada.

20. Coneixes algun projecte fora de la teva escola que treballi la música des de la perspectiva de la inclusivitat? Què n’opines?

A part de l’orquestra inclusiva de la Universitat conec l’orquestra integrada. A nivell d’aula de música la veritat és que no.

21. Trobes que t’agradaria tenir més referents i que treballeu força en solitari o teniu una bona xarxa?

Penso que estem força en solitari encara. Des de fa un temps ens trobem en un seminari de mestres de música on la idea és compartir experiències. El que passa és que no parlem ben bé de com afavorir la inclusivitat. Es parla d’experiències que et funcionen a l’aula i les comparteixes per a què algú altre se’n beneficiï, però específicament d’inclusivitat no. No sé si és perquè ja es dona per suposat.

22. Creus que la inclusivitat a l’aula de música respon més a una actitud del mestre i no tant a unes estratègies o activitats determinades?

Suposo que sí. L’actitud del mestre hi és sempre. Si ets intransigent i et marques uns objectius molt unitaris, per exemple, vols que tots els nens sàpiguen tantes notes en tant de temps, aleshores vas malament. Com a mestre has de saber que no tots els alumnes són iguals i que aprenen les coses de maneres diferents.

Per tant, l’actitud del mestre, lògicament, és un factor important. Si l’actitud del mestre és inclusiva, aleshores buscaràs diferents metodologies per incloure a tots els alumnes. I també exigiràs en funció de cada alumne.

El que trobo més difícil és posar nota. Un nen que parteix de molt avall i arriba a un estàndard concret, es mereix un excel·lent, perquè s’hauria de tenir en compte el punt

de partida i el progrés de l'alumne. Sovint rep un excel·lent qui ja tenia uns coneixements abans de començar l'assignatura i que, per tant, no ha après res.

De vegades l'avaluació et xoca amb el treball real que has fet a l'aula. El problema amb l'avaluació és que els criteris són unificats, ja a nivell del Departament. Ara han tret el "bé" i trobo que a molts nens diferents els queda la mateixa nota, no és el mateix treure un 4 que treure un 6, diguéssim. És molt complicat posar nota.

23. No exigeixes el mateix a cada alumne doncs?

No, te'ls mires molt individualment. Per això és més difícil.

24. Tens algun reforç durant les sessions?

Actualment no. Fa un temps vaig tenir un alumne amb TEA i venia amb un reforç i la veritat és que va molt bé i s'agraeix molt. Tenim un altre cas d'un nen amb complicacions i de vegades ve el reforç però només 15 minuts, dels 45 que dura la classe.

Si tens reforç és molt benvingut però com que fem molta activitat de grup i de moviment penso que tampoc tinc les dificultats que poden tenir a l'aula ordinària fent matemàtiques, per exemple. Tampoc he tingut casos gaire complicats.

Entrevista 2

✓ **Anys d'experiència docent:** Des de l'any 1991, 27 anys.

1. Sempre has estat mestra de música?

No. Vaig ser tutora de cicle superior el primer any que vaig treballar, després vaig estar treballant per l'Ajuntament de Manresa, ja de música, però pagada per l'Ajuntament, perquè aleshores als especialistes ens pagaven els ajuntaments o l'AMPA (fins que no van sortir oposicions de música, anava així.)

De música porto des de l'any 1994.

2. Aquí al Marta Mata?

He estat també a Les Pinediques, de Taradell, he estat a la Garriga, a Sant Pere de Torelló, i ara fa 9 anys que sóc aquí. A Barcelona també he estat al Costa Llobera, que és una escola del FEPEC molt interessant.

3. A la teva aula trobes diversitat d'alumnat? Què és per a tu la diversitat?

Evidentment. Diversitat a nivell de coneixements de música o diversitat en general?

- En general.

Diversitat és ser diferent, però tots són diferents. Hi ha nanos que amb assignatures com matemàtiques, amb el projecte, amb ciències tenen dificultats, no van al ritme dels altres, i potser amb música destaquen d'una manera brutal. La part artística i creativa el que fa és potenciar totes les capacitats aquestes de nanos que amb altres assignatures potser estan com més retrets. Evidentment aquí es fa un tractament de la diversitat molt obert. No sé com explicar-ho.

Per mi, tots som diferents, els mestres també som diferents i treballem d'una manera diferent, els nens també ho són. Però penso que l'assignatura de música ajuda a potenciar molt l'autoestima, la creativitat, el treball de grup, l'ajuda d'uns amb els altres, el cooperativisme...

Tant a educació física com a música com a plàstica, sempre diem que ho notem moltíssim. I et puc parlar de l'assignatura que faig ara perquè plàstica també n'he fet i també penso que potencia molt tot això. Però música, evidentment. Perquè aquí treballem molt en grups, en parelles, s'han d'ajudar. Si, per exemple, hi ha algun nen amb algun síndrome, de vegades es pot desconnectar de l'activitat, i l'estirem.

4. Més fàcilment que a les assignatures de tutoria, vols dir?

Sí. Perquè normalment són nanos que decideixen participar o no. Hi ha vegades que necessiten un moment de pausa, jo els deixo un moment per observar en aquesta assignatura. M'he trobat amb algun alumne que necessita mirar una estona per la finestra abans de participar i el deixo, però aleshores els estirem, o tria un company-tutor que li diu: "Va, que fem parella!".

Però com que són coses molt actives, hi ha participació, sempre.

L'únic cas de 470 alumnes que em trobo que no hi ha participació és el cas d'una nena que té un autisme molt profund, només participa el moment que toquem instruments, però la música, per ella ja és molt alta de seguida, i aleshores ha d'anar amb uns cascos a les orelles, perquè el soroll l'estressa molt. Però si no, ella està amb la seva vetlladora, ens observa o fa activitats amb ella. Aquest és l'únic cas que tinc que no participa gairebé gens, però observa, eh? I si en algun moment que estem en rotllana li diem: "va toquem", la vetlladora l'ajuda i toquem algun instrument.

També tenim el cas d'un nen que té un trauma psicològic molt greu, perquè vivia tancat en una habitació. Quan quedava tancat a la classe de música amb el soroll, la porta tancada, tenia claustrofòbia. No volia estar tancat i marxava corrents. Ara, amb aquest nen, estic molt contenta perquè, a part que estableixes molta connexió emocional i carinyosa amb ell, entra sempre molt content, ha estat molt observador, m'ajuda a fer coses a mi, li agrada molt observar, fa com de professor amb mi i critica les activitats dels altres (estos lo han hecho bien, estos no) i ara ja comença a participar en activitats.

5. Gràcies a que és l'aula de música?

Jo crec que ha estat gràcies a fer-ho tot molt normal, a normalitzar-ho. És a dir, quan l'alumne manifesta: "Ara no tinc ganes de participar però et vull fer un dibuix".

En aquests moments l'he deixat fer però he seguit pendent i en el moment que estem fent alguna cosa amb els altres l'intento tibar: ara mires, ara m'ajudes.

A partir d'aquí m'he trobat que, a poc a poc, ha dit: "Puc fer això? Puc participar amb els altres?"

Perquè clar, la seva competència social era zero.

Cada cas és diferent, però la resta de nens participen amb una il·lusió i unes ganes brutals.

6. La teva aula és una aula inclusiva? Què entens per inclusiva?

Jo penso que és una assignatura totalment inclusiva, ajuda a la inclusió, al 100%. És el millor que té aquesta assignatura. Els deixa expandir. També fem moltes coses

d'expressió corporal, ens posem màscares, els deixa expandir, els dóna autoestima. No tenen perquè ser nens que tinguin cap mena de síndrome, ni res. Nens que potser tenen una autoestima molt baixa i aquí toquen el xilòfon molt bé, i tots l'aplaudim. Per mi, aquí és un espai de millora de l'autoestima, de creure amb ells.

**7. Has rebut alguna formació relacionada amb la diversitat o la inclusivitat?
Quina?**

No. Em guio pel meu instint totalment. Ara tinc 50 anys, vaig fer magisteri que en tenia 18, 19, 20. Recordo que em va marcar molt un llibre que es diu "El niño feliz", un llibre que em van fer llegir a magisteri. És el llibre que em va ajudar a entendre el tema de l'empatia i de l'autoestima. Penso que cadascú va al seu ritme i els hem de potenciar amb totes les seves virtuts.

8. Quines estratègies d'atenció a la diversitat fas servir a l'aula? Me'n podries donar alguns exemples?

Jo crec que el clic de la qüestió perquè puguin treballar tots junts, i bé, i no es sentin diferents l'un de l'altre, és treballar en grup, amb coses molt pràctiques: expressió corporal, tocar instruments, ara estem amb el tema del "body percussion", muntar coreografies treballant uns ritmes amb una música concreta...

Nosaltres tenim un pla d'escola que és el pla del Grode. És un projecte que van muntar una sèrie de mestres, ja grans, que ens ajuda a muntar parelles a partir d'uns sociogrames que hem hagut de fer. Tot això es fa a nivell informàtic. Ho fan els tutors, i ells ens ho passen als especialistes. Però et seré sincera. A mi m'ho passen i no m'ho miro, perquè gairebé sempre els col·loco jo, per grups o per parelles.

En aquest sentit la dansa és un recurs didàctic dins la música que ajuda molt a interactuar entre ells, a no veure's diferents, s'han d'agafar les mans, s'han de tocar.

La dansa, els massatges, el "body percussion", tots els treballs en grup... aquests són els recursos que jo utilitzo. Ara jo treballo amb tu però després treballaré amb l'altre. Perquè ells sí que et marquen una diversitat. Encara et trobes amb nens a qui no els volen agafar la mà, perquè és de fora. Llavors, quan estem parlant d'una dansa, o d'alguna cosa que hem de treballar en parella, és boníssim. Jo sóc absolutament descarada. En el moment que hi ha algun nen que no vol agafar la mà a un altre, li dic, directament: "Què passa?". O també et trobes amb temes sexistes. Nens que no volen

agafar nenes, sobretot en els més grans. Tot això podrien ser diversitats dintre l'alumnat. Entenc el concepte com a molt ampli. L'assignatura és inclusiva en tots els sentits.

**9. Quines dificultats trobes en les teves classes per a atendre la diversitat?
Creus que la música té uns requisits específics?**

Certs alumnes de l'escola tenen Plans Individualitzats (PI), aleshores els objectius amb aquest alumnat són diferents. A música ho faig sobretot amb els alumnes grans, amb aspectes relacionats amb el llenguatge musical. Amb els petits no adapto res perquè els valoro la participació, la pulsació... aspectes molt bàsics. Amb els nens més grans de cicle mitjà o superior sí que de vegades aplico un PI, amb la flauta, amb els instruments Orff o amb el llenguatge, si veig que mostra dificultat. Però n'aplico molt pocs de PI.

En concret el que faig és baixar el nivell d'exigència amb aquests nens i valorar allò que han après i ho escric en l'informe. Adapto l'informe per a què li surti un bon resultat.

Aquí entrem en un tema complicat que és l'avaluació. Als mestres de música ens costa moltíssim avaluar perquè per decret hem d'avaluar.

**10. En quins d'aquests àmbits trobes facilitat/dificultat per atendre la diversitat: Dansa, Audició, Cançó, Ritme, Llenguatge, Instrument?
Característiques específiques. Quines són més adequades?**

A totes les activitats pràctiques hi participa tothom, al 100%. Parlem de dansa, de percussió de picar instruments, de moviment per l'espai (Dalcroze)... Si em trobo algun alumne amb dificultats motrius, sempre hi ha un altre nen que li donarà la mà i l'ajudarà. Estan molt acostumats ells a la diversitat, ho naturalitzen. Saben que tenen una companya que té autisme o que tenen un company que obrirà la porta i marxarà però que després tornarà. La classe no dona peu a discriminació en aquest sentit. Et puc dir que noto molta més diversitat a nivell racial i de sexe que no pas amb nens amb discapacitats.

El que faig per exemple si toquem els xilòfons és fer parelles, especialment amb els nens que necessiten ajuda. Amb les danses, com que ja són per parelles o per grups, de vegades m'hi poso jo al costat. Però sempre s'intenta integrar-lo a les activitats i que faci el màxim possible sempre i quan s'ho passi bé. Venir aquí és una activitat per fruit.

A nivell de cançó tenim un nen que va néixer amb una paràlisi cerebral i no vocalitza quan cantem i no recorda les lletres. Però evidentment no l'avaluaré igual. Avaluo la participació i valoro aquells aspectes en els que s'esforça. El que faig per integrar-lo és posar-me'l sempre al costat, al meu costat al piano. El motivo i li dic:

- Vinga que ho fas molt bé! Obre més la boca, escolta...

Faig això...faig una mica de mama (riu). És la meva manera de fer!

De vegades es perden, com per exemple aquest alumne que té paràlisi, que de vegades desconnecta i es posa a mirar per la finestra. Aleshores el vaig a buscar i l'animo:

- Va, vine al meu costat, que ho farem junts. Vinga que tu picaràs ara el ritme.

Sobretot és anar-los captant, perquè com que són moltes activitats de grup, el que m'interessa és que estiguin integrats en el moment de l'activitat amb el grup. Bàsicament els capto jo o també els seus companys, moltes vegades, perquè ho tenen molt integrat. T'estic parlant de diversitat fent referència a nens amb algun síndrome ara.

En l'audició. Si entenem l'audició com escoltar, és un acte individual. El mestre et pot demanar, què has sentit? Què has captat? T'ha agradat? Hi ha moments que algun nen es perd en l'audició, bé sigui perquè estan molt tancats en el seu món, per exemple si tenen algun síndrome. El que faig per captar la seva atenció és tenir-los a prop, mirar-los als ulls, estimular-los i animar-los amb reforç positiu. Per exemple tenim un nano a 2n que li encanta la música però hi ha moments que es dispersa moltíssim. El que faig és tenir-lo a primera fila, l'agafo, el toco, el faig participar i li dic: "va ,aixeca tu primer la mà".

En el moment del joc, de la dansa o dels instruments no adapto res. Potser que em trobi per exemple amb algun nen que a 3r encara no porta la pulsació però està participant i això és el que valoro.

El llenguatge musical també és molt subjectiu. Aquí a la comarca uns quants mestres de música ens trobem sovint i fem seminaris o intercanviem experiències. Hi ha especialistes que incideixen molt en el llenguatge i li donen molta importància i n'hi ha que no tant.

En general tendim a treballar tots amb mètode Dalcroze o Kodaly, és a dir amb coses molt pràctiques. Primer experimenten i molt al final passen a escriure i hi ha algun mestre que gairebé no escriu mai. Jo sí que els faig escriure alguna vegada perquè vam instaurar a l'escola que tothom havia de tocar un instrument melòdic, que és la flauta. Però ara he modificat l'estratègia, i la toquen els que volen. En el moment del llenguatge als nens amb dificultat els poso al costat d'algun company que sàpiga molta música i jo ajudo també. Per tant el que faig és companys-tutors.

Es que...coses molt concretes no te les puc explicar! Perquè a cada cas actuo diferent, m'entens?

- **Adaptes les partitures?**

No cal, perquè ja se'n surten molt bé i treballem amb molt poca lectura. Sobretot treballem amb fonomímia. Amb la flauta els passo la partitura però els dirigeixo fent fonomímia. Quan faig aquests signes els entenen tots. De vegades n'hi ha que es perden, evidentment, però és una manera de treballar molt pràctica. Els dono la partitura perquè la vegin i perquè crec que l'han d'entendre d'una manera global, però no és el meu màxim objectiu. Els que volen aprofundir més en aquest aspecte han d'anar a l'Escola de Música.

11. I la diversitat entesa en un sentit més ampli? Fent referència a la pròpia diversitat en l'aprenentatge o en les característiques de cada alumne? Pensant en 25 alumnes.

Nosaltres de 3r a 6è fem les sessions amb mig grup. Aleshores quan fem grups instrumentals tinc 12 o 13 nens i és fantàstic perquè tots tenen instruments. Tots toquen de tot i si n'hi ha que toquen el piano o el violí també el porten. Fem conjunt instrumental amb el que hi hagi.

A l'hora de repartir instruments si hi ha algun nano amb alguna dificultat o que es mostra molt insegur, els agrupo per parelles, per a què tinguin algú al costat o de vegades jo mateixa i els desafio (riu). De vegades hi ha nens amb molta por a equivocar-se i com que treballem molt la improvisació, es nota. El que intento és que tots es sentin segurs aquí a l'aula.

12. Coneixes el Disseny Universal per a l'Aprenentatge? Coneixes l'ensenyament multinivell? Coneixes el treball cooperatiu? En cas afirmatiu, de quina manera l'apliques o creus que es pot aplicar a l'aula de música?

Els dos primers no. El treball cooperatiu sí perquè hi vaig treballar en una escola que el tenia implementat. Quan treballava en aquella escola es feia per parelles. I això, com ja he explicat, ho faig servir constantment a l'aula de música. També ens ve marcat pel projecte Grode.

Per mi treball cooperatiu és ajudar-se de dos en dos o de tres en tres. Aquí només treballem individualment en el moment en què treballem el llenguatge, sobretot amb els grans, quan estem llegint una partitura, analitzant-la o fent un musicograma, per exemple. Però amb els petits, gairebé fins a 4t, sempre treballem en grup: en grup gran, en grup petit o en parelles.

13. Hi ha diferència respecte a d'altres matèries? La classe de música dona més peu a treballar inclusivament? En quin sentit?

Crec que això ara ja no existeix. Aquí al Marta Mata ara ja treballem sense llibres, tot el treball es fa per projectes. Si vinguessis una tarda veuries molt de moviment, hi ha nens pel passadís mesurant, uns altres a l'aula, uns altres jugant a alguna proposta. Treballem d'una manera molt experimental, molt vivencial i molt pràctica i ells estan molt acostumats a això.

No és com abans, també hi havia diversitat i es feia latent en tots els sentits, ja et dic, en el sentit racial, en el sentit sexual. Això ha canviat molt avui dia, per sort.

14. La inclusivitat és una actitud o filosofia del mestre o són certes estratègies metodològiques?

Crec que va molt lligat amb l'educador, amb la seva manera de fer. Quan portes molt de temps treballant, fas servir les estratègies que et funcionen. Però per mi no hi ha més estratègia que donar-los "carinyo". És així, donar-los autoestima. I jo no n'he fet de cursos d'inclusió. Però crec que si preguntessis als nanos tots et dirien que s'hi senten super bé a l'aula. No se senten diferents. I si algun cop ha sortit el tema també l'hem aprofitat per fer un debat.

Ens va passar amb un grup de 4t que hi havia dos nens vinguts de Veneçuela i un va fer un comentari: "Ostres és que aquí teniu molts materials!", i la seva companya també de Veneçuela ho va confirmar "Sí, aquí teniu de tot i nosaltres allà no teníem res".

I va sortir el tema de que aquí tenim molts recursos i de que hi ha països que no tenen absolutament res. Ens va servir per valorar tot el que tenim aquí: altaveus, piano, ordinador, instruments...En general vivim en una societat que els consenteix molt. Per mi això també són temes de diversitat, si li vols posar aquesta etiqueta.

També ha sortit el tema de la homosexualitat, de la Sida, perquè hem treballat Queen arrel de la pel·lícula que han fet enguany. Això ha fet sorgir debats a dins de l'aula de música amb els de cicle superior. La majoria, per això, no es qüestionen que siguem diferents, tots tenim coses: hi ha famílies amb pares separats, amb dues mares, de diferents orígens, races...no sé, ha canviat molt la societat.

A nivell de la nena que té TEA he de dir que ens provoca certa preocupació entre els mestres perquè de vegades no sabem com fer-ho. La seva mare lluita molt perquè la nena estigui integrada a l'escola i aquí s'està fent un treball brutal per a què ella pugui estar a la classe però hi ha moments en què és complicat. Precisament a música és un

problema perquè és una nena que no tolera el soroll. Al pati sempre surt amb uns cascos per a reduir els decibels i aquí a música també.

Ella ve amb una vetlladora però l'altre nen claustrofòbic no. Aleshores el meu recurs ha estat guanyar-me'l, donar-li opcions: "Vés fins allà i corres una estona però després tornes". I torna. "Si vols pots fer un dibuix ara però després ens mires com ballem". Poc a poc i molta paciència.

15. Utilitzes alguna metodologia concreta a la teva aula?

He fet molts cursets al llarg dels anys, en la línia de Kodaly i de Dalcroze. Al ser pianista, el mètode Dalcroze em funciona molt bé. Les meves dues eines bàsiques per a la classe són el piano i l'Spotify. I també he fet cursos d'Orff, si t'agrada l'Orff pots fer moltíssimes coses. Penso que els instruments són molt importants. Si entres en el món de la percussió Orff i t'agrada, es poden fer "virgueries".

El que faig és agafar una mica d'aquests tres mètodes i fer-me el meu propi.

16. Com seria la teva aula de música ideal? Què t'imagines? Quins recursos o activitats t'agradaria millorar i/o oferir? Trobes important tenir suport per a l'atenció a la diversitat?

En el meu cas no ho trobo a faltar. Jo mateixa adapto les activitats en funció de si tinc mig grup o grup sencer. M'agradaria tenir més material però pel que fa a recursos de portar l'aula o dirigir els nens no sento que necessito ajuda.

L'únic que et diria que em preocupa una mica són dues coses:

Una, penso que el tema horari ens limita molt. Estem molt oberts a nivell de treballar per projectes, en aquest sentit hem fet uns passos gegants, però a mi em molesta molt el fet de què estem fent una activitat que està funcionant bé i l'hem d'interrompre perquè toca canvi d'assignatura, d'aula. M'agradaria que fos més flexible però és molt difícil perquè això ens passa a tots els mestres.

Em preocupa també el fet de què s'està perdent la part de folklore. Els nens d'avui en dia estan tot el dia al *Youtube* i nosaltres ens hem hagut d'adaptar a aquest món digital. Fa deu anys a 6è podies cantar, per exemple, en Serrallonga, i avui en veus que ho canten perquè tu els hi ensenyes però no els agrada i volen altres músiques. Hem hagut de modificar estratègies sobretot a cicle superior, a nivell informàtic. Passem les partitures a través de la pantalla digital al màxim de velocitat...estratègies. Penso que ens hem d'adaptar al món que vivim ara.

- Fas servir eines digitals per crear per exemple?

No massa, el que faig servir molt és la pissarra digital. Els hi passo vídeos, llegim partitures...Amb cicle superior estem fent un treball de pop-rock i fan els power points ells. Els hi exigeixo un treball digital a ells però no anem a l'aula d'ordinadors a compondre.

17. Coneixes algun projecte fora de la teva escola que treballi la música des de la perspectiva de la inclusivitat? Què n'opines?

Vaig anar un dia a Sta. Eulàlia de Riuprimer, a l'escola El Roure Gros, i vaig estar parlant amb la mestra de música. I em va agradar molt com treballava. Té un espai molt petit però clar, tampoc a l'escola hi ha espais personals com aquí, que tinc la meua aula. Allà tot és molt més obert. Ella va rebent alumnes, normalment 5 o 6 i amb aquests nens treballava sobretot creativitat, composaven o tocaven. Tenia grups molt reduïts i el treball que feia era molt diferent al meu. La realitat d'escola també és molt diferent. Aquí tenim 25 nens per aula i anem marcats per un horari, allà no.

T'has adaptat al nombre de nens que tens, a l'espai i a l'horari i tot això són limitacions. Hem millorat molt, ens hem obert molt però encara tenim aquestes limitacions.

A mi m'encantaria tenir grups més reduïts també. Pensa que, per exemple, abans, a l'hora del pati ha vingut un nen a l'aula perquè volia tocar el piano. Si jo hi sóc, poden venir quan vulguin. I tocava Queen millor que jo! I ho ha après mirant pel Youtube i han muntat una peça juntament amb un altre company i aquesta tarda ens ho tocaran. Els deixo tota l'obertura per a què això sigui possible. Aquí a l'escola també es dona que hi ha molta creativitat entre l'alumnat perquè hi ha molts nens amb coneixements de música, que els hi ve de l'interès de les famílies.

Entrevista 3

- ✓ **Anys d'experiència docent:** 19 anys de mestre. 4 anys de tutora i 15 de mestra de música, sobretot d'infantil i cicle inicial. Enguany fa de tutora de 3r i porta els tallers de música els divendres a la tarda intercycle.

1. A la teva aula trobes diversitat d'alumnat? Què és per a tu la diversitat?

Sí. Diversitat és atendre els diferents nens que hi ha. De fet, tots són diferents, però sempre hi ha uns nens que tenen unes diferències més marcades. La diversitat seria intentar incloure'ls en el màxim de coses possible. Penso que la música és una assignatura molt agraïda en aquest aspecte perquè permet incloure molt. Potser a l'apartat més teòric algú pot quedar més enrere però en fem molt poca de teoria. En tots els altres àmbits com danses, cançons, moviment, la majoria hi poden participar bastant per igual. Penso que és força agraït per això.

2. La teva aula és una aula inclusiva? Què entens per inclusiva?

Sí, gairebé sempre. Poques vegades he hagut d'adaptar alguna cosa.

3. Consideres que el propi tarannà de l'assignatura o de l'aula ja és inclusiu?

Sí. He tingut algun cas d'alumne que assistia amb vetllador però d'altres vegades no. Recordo el cas d'una nena amb síndrome de Down que seguia la classe sense vetllador/a i s'adaptava molt bé.

4. Has rebut alguna formació relacionada amb la diversitat o la inclusivitat? Quina?

No, diria que no.

5. Quines estratègies d'atenció a la diversitat fas servir a l'aula? Me'n podries donar alguns exemples?

Per exemple fa dos anys vaig haver d'adaptar les fitxes a un nen amb una gran discapacitat a nivell motriu, tot i que no a nivell cognitiu. Per tant era un nen que prenia consciència de la seva dificultat i podia mostrar alta frustració, cosa que també et sabia greu. Li adaptàvem les fitxes, per exemple, com que no podia dibuixar les notes, fèiem un pentagrama més gran i ell les enganxava amb gomets amb l'ajuda de la vetlladora. També li demanàvem el nom de les notes a nivell oral enlloc d'escrites. Sovint li adaptàvem la mida de les fitxes de l'apartat de llenguatge musical.

En aquest cas, com que la dificultat és motriu, també trobava dificultats en l'àmbit del moviment i la dansa. En aquest cas l'ajudava la vetlladora. A l'hora de pensar les danses, com que sovint s'ha de representar en públic, triava les danses que creia que li serien més fàcils o a on ell s'hi podria trobar més a gust. Per exemple si tenia dues danses, una molt ràpida i una altra no tant, treballàvem la ràpida amb l'altra grup-classe i amb el grup-classe d'aquest nen fèiem la més lenta. O si hi havia dos grups dins la dansa, el col·locava en el grup que feia menys desplaçaments. Mirava d'adaptar-li el màxim possible. Potser és el cas més complex que m'he trobat.

6. A part d'aquests casos amb discapacitats concretes, quines altres estratègies fas servir per atendre la diversitat pròpia de l'aula, pel que fa a alumnes amb diferents nivells, capacitats, habilitats, recursos?

Normalment a l'aula de música tots fem el mateix, no trobo necessitat d'aplicar estratègies concretes. Abans feia servir un llibre i trobava més problemes perquè n'hi havia que anaven molt més ràpid que els demés i els ritmes variaven força. Però des de que vaig treure el llibre i tenint en compte que jo feia les classes de petits, fins a 2n, el que es fa sobretot a l'aula és moviment, cantar, jocs musicals i instruments. En algun moment concret si que pots adaptar, per exemple, si hi ha un instrument més difícil o que fa moltes notes, poso algun nen que tiri més. Però en general fan tots bastant el mateix.

7. Com s'equilibra el grup aleshores?

Si fas una dansa, per exemple, potser n'hi haurà de més precisos que d'altres o alguns que puntejaran molt bé i d'altres que no, però en general tots ho poden seguir. Amb les cançons igual. Fèiem coses bastant bàsiques que tots els nens podien seguir, com per exemple audicions teatralitzades.

Potser amb nens més grans trobes més diferències. Per exemple, si fas una cançó a dues veus, pots fer que els alumnes més avantatjats facin la segona veu

8. En quins d'aquests àmbits trobes facilitat/dificultat per atendre la diversitat: Dansa, Audició, Cançó, Ritme, Llenguatge, Instrument? Característiques específiques. Quines són més adequades?

El llenguatge és on he trobat que els nens que tenen alguna dificultat els ha costat més de seguir. Per exemple hi ha alguns nens que tenen molta dificultat per aprendre les notes, sovint son nanos que també tenen dificultat amb la lectoescriptura. Però, en canvi,

segueixen perfectament la resta de propostes d'aula, fins i tot la cançó. De vegades veus nens que els costa molt de memoritzar les lletres però que les acaben aprenent perquè ho fas molts cops, de maneres diferents.

9. De quines maneres diferents?

Per exemple, un dia veiem algun vídeo de suport, o l'acompanyem amb instruments, o la cantem o la ballem. Es treballa durant molts dies i es va recordant i al final tots l'aprenen. Amb els més petits també fem servir titelles o objectes per aprendre la lletra de les cançons, també imatges. Sobretot a infantil, si fèiem una cançó de memòria d'animals, anàvem seguint les imatges dels animals i això els ajuda. M'agrada normalment donar-hi algun tipus de suport.

10. I a nivell de treball instrumental també ho segueixen tots igual?

Bé, com ja he dit, fins a 2n el nivell és molt bàsic. Tot i així de vegades si veus algun nano que no ho pot seguir... bé, fas de menys i de més perquè també veus que a ells els hi agrada molt tocar. Per exemple els encanta tocar els carillons tot i què potser són complicats per a ells, però em sap greu que no toquin. A l'alumna que tenia amb síndrome de Down li treia alguna placa perquè li fos més fàcil de tocar, tot i què ella no volia i les tornava a posar (riu). Aleshores fas que toquin només l'acompanyament rítmic, per exemple. Però els fa tanta il·lusió tocar que a nivell d'aula no limito l'accés i tots toquen tots els instruments. Potser si es tracta de fer una representació fora de l'aula sí que trio més qui farà cada cosa.

11. Vols dir que adaptes el nivell d'exigència segons el nen?

Sí, sí, totalment.

12. Coneixes el Disseny Universal per a l'Aprenentatge? Coneixes l'ensenyament multinivell? Coneixes el treball cooperatiu? En cas afirmatiu, de quina manera l'apliques o creus que es pot aplicar a l'aula de música?

Les dues primeres no. El treball cooperatiu sí. Es feia a 3r i 4t en d'altres matèries com llengua o matemàtiques, a tutoria. Però a música no ho he fet servir perquè sempre treballa en grup i normalment la classe és molt guiada. La única novetat que he implantat fa dos anys és fer diferents grups amb tasques separades, que fins i tot se'm fa estrany perquè no he portat la classe, l'aprenentatge no és guiat. Un grup seguia una petita partitura i tocava el carilló, un altre posava notes sobre un pentagrama de fusta, un altre jugava a mar i terra però amb notes, i anaven rodant.

- **Racons?**

Sí, com racons. Aquest és l'únic moment més lliure que he implementat, normalment fem danses, toquem o cantem i tot això es fa amb tot el grup i molt dirigit.

El que em trobo a vegades també és que tenim tan poc temps els especialistes que amb prou feines fem allò més bàsic. Fins ara fèiem 1h a la setmana, ara hem aconseguit fer 1.30h. De vegades penso que m'agradaria poder fer més coses com aquestes perquè ells treballin sols però aleshores no atrapen la resta [de matèria].

13. Consideres que és una matèria amb un plantejament diferent respecte a d'altres a l'hora de treballar certs aspectes com, per exemple, la cohesió de grup?

Penso que és una matèria que té un plantejament diferent. És un moment en què els nens es poden relacionar d'altres maneres. Per exemple, quan ballem fem canvis de parella, fem massatge i molt de contacte. Aspectes que, sovint, no es donen en les altres assignatures.

14. Consideres que l'aula de música és una aula inclusiva “per se”? En quin sentit?

Penso que sí. Ara que faig de tutora veig, per exemple els nens que tiren molt més que els companys, que de seguida acaben i que els hi he de preparar més feina per a què no s'avorreixin. O al revés, nens que veus que pateixen perquè veuen que tothom ha acabat i ells encara no, i pensen que no se'n surten.

Sovint això a l'aula de música no passa, no es noten aquestes diferències de nivells.

És un aula on es fa un treball molt diferent, per exemple, fem una dansa i la fem tots a l'hora. Ells no són conscients de si algú ha puntejat millor que l'altre.

En canvi, a mates o llengua, quan corregeixen, de seguida veuen els errors i es comparen els resultats entre companys.

La sensació és que a música l'important és el grup: hem fet una dansa, l'hem ballat junts, ens ha sortit molt bé i això és l'important. Ningú no es fixa en si algú s'ha equivocat en algun moment.

El mateix amb la cançó, potser hi ha algun moment en què no te'n surts però en la globalitat i en el conjunt sí, i el resultat és conjunt. No en són tan conscients de les diferències individuals.

15. I creus que seria interessant adaptar aquesta idea del treball en grup a l'aula ordinària?

Suposo que sí. Però es treballa molt més individualment.

16. Utilitzes alguna metodologia concreta a la teva aula? Com treballes la creativitat?

És un tema que ens costa molt, penso que tot ho fem molt guiat, sobretot amb els petits. Fa poc estàvem repassant la programació amb l'altra mestra de música i ho comentàvem. També trobem que per als nens és complicat, inventar-se ritmes, o potser nosaltres mateixes no els veiem prou capaços. On ho hem fet més és amb la dansa, inventar-se moviments. Amb instrument una mica. També és complicat treballar la creativitat amb grups de 25 a l'hora, penso que seria ideal fer-ho amb grups més petits. Amb els tallers és més viable. També tenim el problema de tenir molt poca estona de classe.

17. I què prioritizes?

Dansa, cançó i instruments. El llenguatge no l'hem tret del tot perquè també considerem que és important.

D'altra banda també veus que els nens que en gaudeixen molt de la música sovint ja van a l'escola de música i pensem que el més important per a la resta és que visquin la música, que els agradi escoltar música i que els hi desperti curiositat i que en gaudeixin. És per això que fem molt poqueta teoria.

Antigament havíem vist en unes enquestes que passàvem a final de curs que els alumnes valoraven negativament la classe de música, va ser quan vam decidir treure el llibre i treballar en la línia que fem ara. Vam lluitar per una aula molt gran sense cadires i es concep l'assignatura com un espai per moure's, relacionar-se i gaudir cantant i tocant. Ara a l'hora de música anem a l'aula de música i la mitja hora que tenim de més cada setmana ens quedem a la classe ordinària i fem alguna petita fitxa o repassem les lletres de les cançons, per exemple quan fem cantata.

18. Com treballes els aspectes més tecnològics?

Amb els petits no treballo res amb tecnologia. Els més grans sí que feien coses amb la pissarra digital. Jo l'únic que faig és un joc que es diu "l'atrapa notes" que has d'anar atrapant les notes i aquest els hi agrada molt i un altre de memòria.

Sovint aquests jocs són massa difícils per a infantil i inicial i per això no els puc fer servir. Un dia amb els de 2n vam portar els portàtils individuals a l'aula per a què juguessin a "l'atrapanotes" tots sols però vam destinar-hi tota l'hora, entre sortir de l'aula, anar a buscar els portàtils, trobar les contrasenyes... i no ho he tornat a fer.

19. Com seria la teva aula de música ideal? Què t'imagines? Quins recursos o activitats t'agradaria millorar i/o oferir?

Primer de tot poder tenir més hores. Per a poder treballar més en calma, no només per a poder aprofundir en els aspectes de música. De vegades hi ha algun conflicte i el passo per alt perquè no se'm mengi temps de classe. Això com a mestra et fa sentir malament perquè veus que no ho pots fer tan bé com voldries. Així que, per començar, més temps.

En quant a recursos, doncs més instruments de placa grans per a poder muntar més conjunts instrumentals. Tot i què ja hem aconseguit moltes coses, ara ja tenim un carilló per cada nen que era una petició que fèiem.

Penso que tenim sort de tenir la sala que tenim avui dia, és un espai que hem batallat: és una sala súper gran, de parquet, amb un petit escenari i dotada de recursos tecnològics.

Ens agradaria poder fer grup partit, idealment 15 nens, enlloc dels 25 que tenim ara. Més temps i menys nens seria ideal i sento que els podria atendre més.

Tot i què a música veus que estan tots bastant inclosos i això és un gust. Ningú despunta molt per dalt ni per baix. I els que ja fan música fora de l'escola els fem portar els seus instruments i també els agrada.

Fa poc vam fer un conte musicat i una nena va tocar la flauta travessera. És una assignatura bastant fàcil de gestionar el grup i la sensació que tinc és que no hi ha cap nen que queda despenjat. Evidentment amb menys nens podries dedicar-t'hi més individualment i oferir més suport i ajuda que segur que seria ideal.

Tinc una nena amb síndrome de Down que sempre vol tocar el piano i penso que si fóssim menys li podria ensenyar a nivell individual alguna peça, però no és possible.

El que sí que veig és que els hi va molt bé la música, especialment als nens que distorsionen a classe o que tenen dificultats. Sovint són nens que els costa estar a l'aula ordinària i en canvi s'hi troben molt a gust a l'aula de música. Jo no m'he trobat conductes agressives ni grans frustracions a l'aula de música.

En aquest sentit penso que més hores de música seria beneficiós per als alumnes i també per a les altres assignatures.

També des de la música es poden treballar conceptes i continguts d'altres assignatures i potser seria més fàcil, com per exemple, les taules de multiplicar. Per exemple ara estem treballant un musical que és *El llibre de la Selva* i ho fem també a l'hora de llengua, és un treball molt interessant i en podríem fer més, penso que la tendència encara és molt de separar enlloc de donar-nos suport entre les diferents àrees. També s'entén perquè els tutors van molt carregats de feina i de coses extres, però de vegades ens podríem ajudar a simplificar la vida.

20. Coneixes algun projecte fora de la teva escola que treballi la música des de la perspectiva de la inclusivitat? Què n'opines?

Vaig anar a visitar l'escola Malagrída a Olot i vaig veure que tenien un projecte de música molt xulo. Ells treballaven amb l'escola de música. Això m'agradaria poder-ho fer.

L'any passat vam fer una experiència en col·laboració amb l'escola de música de Tona i les tres escoles de primària de Tona i va ser molt interessant, tot i què molt breu.

Vam dividir el grup-classe i uns quants alumnes van fer una sessió de violí, uns altres de guitarra, uns altres percussions i uns altres de veu. Vam muntar una sèrie de peces populars entre tots i vam fer un concert davant dels pares.

Tot i què va ser molt breu els alumnes en van gaudir molt i la iniciativa és molt interessant, esperem que es torni a repetir.

Són experiències que et fan créixer. Tenen opció de tocar altres instruments i són unes oportunitats que valen molt la pena, tot i què ja depèn de l'ajuntament i dels pressupostos. Enguany es fa una cantata a 5è també en comú amb l'ajuntament, l'escola de música i les tres escoles de primària del municipi.

Entrevista 4

- ✓ **Anys d'experiència docent:** 17 anys d'experiència de música.
- ✓ Vaig començar a La Vedruna (Tona), després a una ZER (Oristà, Sta. Maria d'Oló i St. Feliu Sasserra) i Folgueroles. Aquí porto 12 anys.

0. Sobre el seminari de mestres...

Aquí organitzem un seminari de mestres de música d'Osona tres cops l'any. És una manera de trobar-nos i compartir i intercanviar material. S'organitza des del centre de recursos i és una trobada molt important perquè a les escoles els mestres de música estem molt sols. Si ets només una mestra de música, no pots compartir gaire.

En un primer moment quedàvem ocasionalment per anar a sopar i finalment vam demanar al centre de recursos que ens ajudés a organitzar-ho i que ens ho comptabilitzés com a hores de formació. Portem 5 anys fent el seminari aquí a l'escola i és molt interessant. Ens trobem totes, compartim materials i, últimament, el centre de recursos també ens porta una persona experta que ens ve a fer una formació d'un tema que triem nosaltres. Per exemple, aquest any ha vingut a fer-nos dues sessions l'Anna Quílez, especialista en Dalcroze i que treballa a l'escola Oriol Martorell a Barcelona. Cada any ve una persona diferent.

El seminari ens ajuda a veure com treballem i a agafar allò que ens interessa dels altres mestres. Ens hem adonat que, amb el temps, hem anat unificant la manera de treballar.

La música es pot ensenyar des de moltes visions diferents i en hem adonat que tenim una percepció bastant similar de com hem de fer la música a la nostra aula. No fem tant de llenguatge "do-re-mi-fa-sol" sinó que es fa servir el cos, o tibem a partir d'un projecte o d'alguna idea que motivi els alumnes. A partir d'aquí surt tot: dansa, cos, percussió corporal, instrumentació, cançó...

1. A la teva aula trobes diversitat d'alumnat? Què és per a tu la diversitat?

No. Folgueroles és una escola que és una mica bombolla, en el sentit de què només tenim 4 nens d'altres cultures, 4 nens magrebins en tota l'escola. La resta són tots d'aquí.

És una escola de dues línies de P4 a 6è. A P3 tornem a tenir una línia com venia sent habitual anteriorment. Aquesta escola era una ZER i es va fer gran de cop, quan va venir un gran nombre de famílies joves de Vic arrel de la construcció de moltes cases unifamiliars a Folgueroles. Vam passar a una escola de dues línies però ara aquest

“boom” va de baixada i creiem que tornarem a ser una escola d’una línia o, fins i tot cíclica, com correspon a un poble de 2000 habitants.

Per tant no hi ha diversitat, el que sí que tenim són nens d’educació especial. Amb casos bastant profunds. Tenim 3 casos d’escolarització compartida amb l’Escola Estel, són tres TEA. A part, tenim 7 nens amb dictamen repartits en diferents aules.

Aquests nens amb dictamen segueixen un pla individualitzat (PI).

A música, evidentment, tots aquests nens hi tenen cabuda. Encara que facin educació compartida, les hores que tenen aquí: música, plàstica, educació física...A aquestes assignatures més de socialització, aquests nens hi venen sempre. Jo els veig a tots. Així com hi ha mestres que quasi no els tracten: mates, naturals, castellà, català... aquí a música penso que són uns nens que s’hi senten molt a gust i que els agrada.

- **Et refereixes a la diversitat cultural...**

Sí, no hi ha gaire diversitat cultural però tampoc gaire altra diversitat. De 284 alumnes tenim 3 casos d’escolarització compartida i 7 de dictamen. No considero que sigui una escola molt diversa.

2. La teva aula és una aula inclusiva? Què entens per inclusiva?

Sí. Perquè tothom hi té cabuda, i penso que tothom pot integrar el què fem a l’aula seguint el seu ritme. Són unes classes tan obertes; un exercici et pot costar més, un altre menys. Qui té més dificultats amb el seu cos, potser cantant no té aquesta dificultat. Per exemple, quan fem llenguatge musical hi ha nens que són molt analítics, molt matemàtics, i això els hi va perfecte, i potser altres coses no.

Com que són activitats tant diverses i variades, en algun moment de la classe es senten plenament còmodes, potser en d’altres moments no tant, però no passa res, perquè no es senten diferents. Per tant considero que les activitats són molt inclusives, tothom hi té cabuda.

3. Has rebut alguna formació relacionada amb la diversitat o la inclusivitat? Quina?

A part de mestre sóc psicòloga. Vaig fer l’especialitat en educació i sí que he rebut formació on hem parlat de psicologia.

3.1 Alguna en concret adreçada als mestres?

No

4. Coneixes el Disseny Universal per a l'Aprenentatge? Coneixes l'ensenyament multinivell? Coneixes el treball cooperatiu? En cas afirmatiu, de quina manera l'apliques o creus que es pot aplicar a l'aula de música?

El Disseny Universal per a l'Aprenentatge no, l'ensenyament multinivell sí i el treball cooperatiu sí.

Tot es fa amb treball cooperatiu, perquè a qualsevol activitat que plantejem, fem grups heterogenis amb nivells diferents. Generalment són 4 nens; el que tira una mica més, el que té una mica més de dificultat. Fem els grups des de principi de curs.

4.1 Són els mateixos que tenen a la classe?

No, els de la classe els canviem.

A principi de curs organitzo grups de 4 i cada trimestre els canvio. Ho faig jo. Són els colors, i cada vegada que els hi dic, "grups!", ells ja s'organitzen, junts en parlen, ho discuteixen. Hi ha una persona de cada grup que explica la visió del grup. Hi ha el secretari, l'apuntador i els altres dos.

El multinivell, ara no tant, però quan estava a l'escola ZER, tenia nens i nenes de P3, P4, P5, 1r i 2n tots barrejats, aleshores fèiem activitats que tan podien ser de 1r com de P3, i fluïen. Uns tiraven dels altres.

5. Quines estratègies d'atenció a la diversitat fas servir a l'aula? Me'n podries donar alguns exemples?

Penso en la meva programació, que la tinc escrita. Quan tinc un nen amb discapacitat funcional, que no pot fer aquella activitat, penso què els puc demanar pel seu nivell, pensant que està amb la seva vetlladora, que estigui relacionat amb l'activitat que estem fent aquell dia. Per exemple: si nosaltres estem tocant la marxa turca de Mozart amb instruments, i estem llegint una partitura amb pulsació, a ell el demano que només marqui el primer temps del compàs, amb l'instrument que vulgui.

Tenen unes làmines amb els diferents instruments de petita percussió que hi ha a l'aula, aleshores ells agafen la foto de l'instrument que vulguin i el van a buscar. Si fan la pulsació correcte, perfecte, si no ho fan, perfecte també. Intentem que escullin instruments diferents cada vegada.

Quan fem dinàmiques: *forte*, *piano*, *leggatto*, *stacatto*. Intentem que ells omplin amb pals de pluja si és música curta, amb línia llarga si és *leggatto*. En definitiva activitats molt senzilles adaptades al seu nivell.

6. Quines dificultats trobes en les teves classes per a atendre la diversitat? Creus que la música té uns requisits específics?

No trobo unes dificultats específiques. Evidentment hi ha nens que segueixen totes les activitats que plantejes molt bé, i d'altres que tenen dificultats en algun tema, però com que en una hora de classe fem continguts que van lligats amb moltes activitats diferents, tots troben el seu moment on es senten a gust.

A final de curs els demano per escrit quines són les sessions que els han agradat més, què és el que més els agrada de la música, etc. i el buidat que he tret de cada any és que valoren molt positivament que a música fan moltes activitats diferents. Tant els nens de dictamen com els que no, tots valoren aquesta varietat.

7. En quins d'aquests àmbits trobes facilitat/dificultat per atendre la diversitat: Dansa, Audició, Cançó, Ritme, Llenguatge, Instrument? Característiques específiques. Quines són més adequades?

En una classe integro totes aquestes activitats.

A dansa tothom hi entra, a vegades, quan fem canvi de parella els has de guiar i jo hi he de ser, allà. Però la dansa és el més fàcil. És un element molt inherent a ells, el moviment.

Audició costa una mica més. En les audicions hi integrem la dramatització, la de viure-ho amb el cos no els costa gens ni mica, ni he d'adaptar mai res. Però quan els demano l'estructura de l'audició, quins temes hem sentit, quin és l'instrument protagonista, ... coses més analítiques, potser no hi arriben tant. Si no es queden amb el nom del compositor, no passa res. Es tracta que tots agafin la part que poden, o ja ho agafaran més endavant.

L'important és que ells gaudeixin a l'aula de música, està clar. Que s'emocionin. Que sàpiguen que fora hi ha música, que tinguin ganes de sentir un concert. Que no visquin la música com un rotllo sinó com un element d'expressió. Aquest és el meu objectiu.

La cançó m'agrada molt. Sóc una enamorada i sóc bastant exigent. Demano, no només que surtin ben afinades, si no que a 6è cantin a 3 o 4 veus ja que, en el moment que senten els diferents plans sonors, fan un creixement brutal. Per arribar a això hem d'afinar molt bé, tenir la pulsació ben integrada, ens hem de saber col·locar molt bé, respirar bé. Ells saben que si volen aconseguir això, que és el que veuen a Sta. Cecília i a totes les festes que fem, on al·lucinen amb els nens de 6è com canten, vol un procés. Així com en dansa no passa res si algú es confon de parella, a la cançó sóc molt estricta.

De fet, sempre començo la classe amb aquells 20 minuts d'atenció dels nens, la faig servir per fer cançó.

7.1 Aquí que hi ha una exigència més gran, com adaptes el material?

Per exemple, a la majoria de nens amb dictamen els costa molt aprendre les lletres. En aquests casos els passo solament la tornada i aprenen la tornada i, partir d'aquí, si saben entonar la melodia sense lletra, la fan i si ja s'aprenen alguna estrofa millor.

La resta hi arriben tots. Al principi hi ha molts nens que no afinen però a partir de 3r ho solen fer tots bé, potser tens alguna excepció però en general hi arriben bé.

Hi ha molts que no saben diferenciar la veu parlada de la veu cantada i durant molts anys fan servir la veu parlada per cantar i, un bon dia es desperta, fent veus de pallaso, sirenes, i se'n adonen que tenen l'altra veu. La tenien amagada i ja està, tibes d'aquí. I tots acaben afinant. Uns amb una veu clara i bonica i d'altres, doncs, potser no tant fina però no passa res perquè ho acaben fent com la resta del grup.

Una altra estratègia és la col·locació. Sempre col·loco una persona que afina al costat d'una que té més dificultat en l'afinació. Al costat d'alguna que té dificultat de text una altra que tiba fort. La col·locació és molt important. Tenim tant els grups cooperatius formats com també la col·locació en semicercle que es fixa cada trimestre. I els col·loco pensant bé com vull distribuir les veus. Hi ha nens que, de debò, si tenen algú que afina al costat, de seguida s'enganxen. Aleshores els fas cantar sols i no afinen però si els dones aquesta base sòlida als dos costats, afinen.

Amb la cançó tenim molta cura de l'afinació, de la posició corporal, de la respiració, de la memorització del text. Expliquem què narra la història i mirem d'entendre el missatge. Intentem variar molt el tipus de repertori i les temàtiques també. Aquest any el tema anava de la cuina i hem cantat moltes cançons relacionades amb el menjar i amb els beneficis de tenir una alimentació saludable.

7.2 Fas servir alguns suport per ensenyar la lletra?

Si són històries molt llargues, per exemple, l'Hereu Riera, fem servir imatges per recordar la lletra. Tinc un "velcro" a la pissarra expressament per a això, però només ho faig servir en casos de cançons molt llargues. La majoria de vegades no cal.

El ritme el treballo transversalment, a través de la dansa, de l'audició, de la cançó. El ritme en sí mateix també apareix una estoneta dins la classe i la meua estratègia és fer servir materials molt diferents: pals de polo, goma eva (*treu varies capses de materials que té a l'aula*), les cadires... tinc molts materials, depèn.

En determinades cançons, per exemple, amb grups cooperatius han d'ordenar el ritme de la cançó. També hi ha una percussió que han de tocar d'agut a greu amb gometes. Els hi poso una cançó i han d'ordenar el ritme que senten. Faig servir molt els palets. Treballem l'escriptura. Els porto un pa, un pot de mel, la xocolata per fer diferents ritmes. Poso quatre cadires per representar els compassos. Diferents paraigües, representen els temps oberts o tancats. Amb pilotes de tennis o pilotes grosses, botem el ritme. El ritme el treballem molt manipulativament amb material, més que els "ta ta titi ta".

L'escriptura la treballem partir de 5è i 6è.

7.3 Com ho fas si hi ha nens que els costa?

Aquest segon trimestre vaig fer una prova escrita final perquè tot ho havíem fet amb material i creia que era interessant passar-ho al paper, avia'm què tal. Em sembla que tots els nens ho van fer bé, fins i tot els nens amb dictamen. Com que ho han viscut de tantes maneres, els surt per les orelles al final.

Aquell que tenia dificultats al principi, quan ja portes vuit sessions que ho escriguin, que ho piquin, que es passin la pilota, que portin el ritme amb els "batudos". Arriba un moment que ja ho fan.

L'estratègia és presentar el mateix contingut amb molts materials. Que tinguin la sensació que cada setmana és diferent, quan en realitat estàs treballant el mateix.

7.4 Respecte al llenguatge?

Ritme i llenguatge van molt lligats. Amb el llenguatge comencem amb el cos. Els presento la cançó amb el piano. Primer portem la pulsació, després fem el ritme, amb les parts que ells decideixen. Després comencem a dir les notes amb el cos (nosaltres tenim l'escala al cos), i les canten. L'últim pas és posar-ho al pentagrama. Aquest és el procés.

Això ho fem un dia amb cançó, un altre dia ho fem amb una audició.

En el cas de l'audició, primer l'escoltem, després la teatralitzem, després ho toquem al piano portant la pulsació, fem el ritme, ho fem amb el cos, ho toquem amb els instruments i, finalment, ho escrivim a la pissarra.

Ho hem comentat al seminari de música i aquest procés és el que ens va millor a totes. Quan venen els experts, ens diuen que el procés ha d'anar del cos a l'abstracció (que és l'escriptura a la pissarra), i que si ho fas a poc a poc, amb diversos materials, divertit, i ells ho senten, tots hi arriben. Tots!

Crec que és l'estratègia més inclusiva que hi pot haver. Uns hi arriben amb molta facilitat i a d'altres els costa més, però no passa res. Es poden copiar, si no ho tenen clar.

8. En quin moment treballeu per grups cooperatius de 4?

Quan ho estem fent amb el cos, ells primer decideixen com ho farien i aleshores ho presenten als companys, o cada grup decideix com vol picar les negres, les corxeres i les blanques, o cada grup decideix com dramatitzar aquest tema.

Tot i que em baso amb l'actitud i l'observació, en el moment de l'avaluació, primer fan una autoavaluació prèviament pactada, per exemple, de cançó què diríeu que us demano? d'audició què us demanaré? etc.

Els es fan la seva autoavaluació, i jo també faig la meva avaluació, aleshores, aquell dia es fan les graelles, s'asseuen a la taula, que no s'hi asseuen mai, els faig sortir a fora l'aula i, individualment, els faig una prova.

9. Dins de l'aula no fan cap intervenció individual?

No. A vegades els convido al "micròfon rialler", i surten davant la classe. N'hi ha que els agrada, però n'hi ha que no. Jo els respecto sempre, si no volen sortir, no surten.

9.1 I el llenguatge? Els nens escriuen individualment? T'ho pregunto perquè m'he trobat que pot ser un dels aspectes amb més dificultat per respectar la diversitat, ja que hi ha una marcada diferència de nivell.

No, ho acaben escrivint col·lectivament. Ho fan amb unes boletes i una pissarra amb un pentagrama dibuixat, però és el procés final i ho han estat treballant amb el grup. Al final ho escriuen tots junts, i com que ho fan en grup, al que li costa més també hi arriba.

10. I pel que fa a l'instrument? T'has referit abans a la petita percussió amb el ritme, jo també em referia a si fèieu també conjunt instrumental.

Al cicle superior, sí. Fan PELE, que és un projecte que fan obres de teatre en anglès. Es divideixen en tres grups: uns fan plàstica, d'altres fan anglès i els altres fan música. Ho fan els cursos de 5è i 6è una tarda a la setmana.

Els que venen a música han de musicar tota l'obra de teatre en anglès. A part de fer els sons de por, del cavall, la cançó inicial, el ball final, que se l'inventen ells, hi ha la part d'instrumentació. És allà on toquem instruments de placa. Treballem una hora i mitja a la setmana, a part de l'hora de música.

Abans d'aquesta etapa també ho fem. Quan treballem audicions, per exemple, moltes vegades ho acabem tocant amb instruments. Toquem una estructura fixa i després creem la melodia per parelles, per donar lloc a la creació, com una pregunta resposta.

A l'etapa posterior, la de 5è i 6è, cadascú té un instrument.

11. T'has trobat amb la necessitat d'adaptar d'alguna manera l'activitat?

Ahir vaig tenir en T... i ell només portava la pulsació. Agafa la tònica i va portant la pulsació, o li faig fer la tònica i la dominant. Però participa en el grup. Simplifico l'activitat per ell.

Per la resta del grup no adapto l'activitat. Els deixo triar entre primera, segona o tercera veu, i aquests nens que fan música extraescolar, normalment trien la primera, perquè és on hi ha més dificultat. Els altres trien fer la segona o la tercera, que és més fàcil de seguir. En ocasions en què algun nen vol fer la primera, però no té el nivell adequat per seguir-la als punts amb més dificultat, els adapto la part concreta.

Ara anirem a St. Pere de Casserres a tocar el Llibre Vermell de Montserrat la "Stella splendens" i toquen tots la melodia. La tocaran al juny davant els pares amb Orff. Com que no tenim 44 instruments, a la primera meitat, 22 toquen i 22 canten, i després fem canvi. I tots fan el mateix. Són nens de 6è. No sempre hi ha nivells diferents.

No tenen la sensació que hi ha nens que en saben molt i d'altres que en saben menys, perquè sempre tot ho han fet junts. En tot cas, algun dia que toquen l'instrument que han après a la extraescolar de música: el cello, el violí, aquell dia els nens queden molt parats, però a la classe no sabries diferenciar quin nen fa música i quin no. Ells no tenen la percepció de la diferència de nivell, així com en una altra assignatura és més evident.

12. El fet que la classe sigui inclusiva té a veure amb el plantejament del mestre?

Sí, jo penso que sí. Jo vull que tots, tots, tots s'ho passin bé. Per això faig tantes activitats diferents.

13. Penses que hi ha una diferència amb aquest plantejament respecte d'altres assignatures?

Sí, totalment. Depèn dels nivells, els llibres et marquen unes temàtiques i tothom ha de seguir un ritme i assolir un nivell. Jo aquí no tinc cap llibre ni en tinc cap ganes de tenir-ne. Penso que és la gràcia de la nostra assignatura, és molt lliure i sí que tens uns

objectius, evidentment, i és important tenir-ho clar. Però, com arribar-hi, ho decideixes tu a cada moment.

Penso que els llibres o els dossiers, tant és, et marquen un ritme. Si un alumne no pot seguir aquest ritme se li fa un PI per a ajudar-lo. A música no. També els objectius són molt generals. En aquest sentit ens ha ajudat molt el currículum actual perquè diu, per exemple, “coneixement de les cultures del nostre entorn”. Perfecte! Ja ho tenim!. “Que el nen vivenciï la música”, ja ho fem.

31.1 Va en acord amb baixar l'exigència?

No. Penso que, de quan vaig començar amb ara, els nens surten molt més ben preparats ara que fa deu o quinze anys. I aquesta opinió penso que és compartida entre un gruix gran de mestres de música, no solament jo.

Abans jo feia molt de solfeig, per començar a treballar una cançó, l'escrivíem a la pissarra i fèiem lectura de notes: “Vinga! Do-re-mi-fa-sol” i picar el ritme: “ta-ta-titi-ta!”. Era així. I la flauta.

Ara tot passa pel cos i fem tot un treball de sensibilització de base. Tenen la pulsació super integrada, canten bé. Exigeixes en cançó i aleshores surt sol. I quan arriben a cicle superior escriuen les notes. Així arribes molt més i han gaudit pel camí.

14. O sigui que aquesta metodologia és més inclusiva, més variada, més vivencial i amb més bon resultat. Per tant, el canvi metodològic t'ha ajudat a fer una aula més inclusiva.

Sí, totalment. Ha estat totalment un canvi de metodologia en el meu cas, sí. Segur que hi ha gent que ho fa molt més bé que jo. Quan venen experts aquí a donar-nos classe, al·lucines. Quantes coses que ens falten millorar, però, bé! Ho anem fent!

Això vol dir que cada any has de canviar la programació però bé...vas creixent amb ells.

15. Trobes dificultat per atendre la diversitat a classe? Tens vetllador/a?

No trobo dificultat i sí que tinc vetlladora amb aquests tres nens amb TEA. Sense la vetlladora no seria possible, són unes dificultats molt sèries.

A part d'això no tinc dificultat. De vegades trobo companys que els costa incloure'ls a l'aula ordinària i jo no, a mi m'agrada que aquests nens vinguin a música. Perquè és un lloc on ells es senten contents i feliços. Això és el que em diuen les vetlladores. S'hi senten bé, son un més del grup, encara que la seva participació sigui com un granet de

sorra. En canvi a l'hora de mates, quan fan divisions amb decimals, com pots integrar aquests nens? És complicat.

16. Creus que es pot adaptar la metodologia de música a d'altres assignatures?

No ho sé. Cada vegada venen més formadors aquí que ho insinuen. L'altre dia va venir l'Anna Quílez i ens deia que a la seva escola feien música amb mates, música amb naturals...Jo d'això no en sé gaire, és un camp per explorar.

Però segur que es pot fer, hi ha la Violant Olivares que ho fa des de fa molts anys a la seva escola, que fan la música integrada amb d'altres assignatures. I ella assegura que els resultats són excepcionals. Jo n'haig d'aprendre.

17. Utilitzes alguna metodologia concreta a la teva aula?

Faig sobretot Rítmica-Dalcroze. No he fet el certificat oficial però totes les persones que han vingut a fer-nos formació al seminari són de Dalcroze. I ens ho creiem. No en sabem tant però veiem que arribes a tot l'alumnat. Modestament diria que una mica de rítmica Dalcroze faig o, almenys, parteixo de la base de Rítmica-Dalcroze.

La meva formació al Conservatori va ser el mètode Ireneu Segarra. Entenc que si els nens es volen dedicar a la música o tenen un interès molt gran en aprendre música, segur que aquest mètode va molt bé. Els alumnes que conec que el segueixen, llegeixen molt àgilment, toquen i saben analitzar la música.

Però aquí a l'aula, que tenim una hora de música a la setmana i que volem que tots els nens arribin a la música, no amb un nivell altíssim però sí sentint-la i vivint-la, la rítmica Dalcroze crec que és ideal. És ideal perquè és vivencial i perquè s'ho passen bé, fas diferents personatges...Per exemple jo ara treballo molt amb aquest llibre "*La fiesta de disfraces*" (un llibre per al mestre amb activitats i propostes orientades en Dalcroze). Hem fet tots els personatges i activitats que proposa i hem acabat tocant aquestes partitures. Comencem sempre des del cos, per a acabar fent la instrumentació. I els nens surten de la classe dient: "Avui hem fet d'astronauta!". I penses, heu fet de tot! Totes les activitats i continguts que t'havies plantejat. Però ells tenen la sensació de que han fet un personatge.

18. Coneixes algun projecte fora de la teva escola que treballi la música des de la perspectiva de la inclusivitat? Què n'opines?

L'altre dia ens explicaven l'Oriol Martorell, aquesta escola de Barcelona. Però no crec que sigui gaire inclusiva perquè a P5 fan proves per entrar. Tot i ser pública...però clar, hi ha 32 places i entren els qui ho fan millor. És una escola on penso que hi portaria els

meus fills, per exemple, per com treballen la part de música i de dansa. Però d'inclusivitat no seria un referent, precisament, perquè van a buscar ja nens que tenen un cert talent. A partir d'aquí diu que adapten el material segons les capacitats dels alumnes, potser un cop a dins sí que són inclusius, però ja parteixen d'un nivell alt. M'encanta aquesta escola però no crec que tinguin en compte que tothom hi pugui accedir.

Com a referent d'inclusivitat no en tinc però tampoc l'he buscat ja que no tinc aquesta necessitat en aquesta escola. Si treballés a La Sínia, per posar un exemple, ho buscaria molt, però aquí no ho trobo necessari.

A més veig que tots s'hi senten bé. No hi ha hagut cap espectacle on algun alumne hagi hagut de quedar fora. Tots hi participen.

El que sí que m'ha faltat com a mestra de música aquí a l'escola és poder compartir, la sensació és que estàs una mica sola. I sort en tenim d'aquesta xarxa de mestres de música, perquè a l'escola estem molt sols.

A nivell de recursos estem contents perquè hem tingut moltes formacions molt interessants des del Centre de Recursos. Quan hem necessitat experts, això se'ns ha donat i això genera referents i és motivador. Les mestres de música estem actives a l'hora de buscar referents i d'entendre noves maneres de fer les coses, en aquest sentit sí.

19. Com seria la teva aula de música ideal? Què t'imagines? Quins recursos o activitats t'agradaria millorar i/o oferir?

M'agradaria tenir més instruments i més pressupost per comprar més material. Tot i que no em queixo. I també m'agradaria tenir més hores, dues hores seria ideal.

Potser no tant tenir dues hores de música sinó, tenir l'hora de música i després una altra hora d'una activitat com el PELE que fem a Cicle Superior. És com un taller. A infantil també faig taller de música. És a dir, faig una hora de classe de música amb tot el grup (18-19 alumnes) i una hora i mitja de taller, amb 10 alumnes. A Inicial i Mitjà a mi m'agradaria també poder-hi entrar amb una altra activitat musical, sigui un taller o una altra manera de dir-ho, relacionat amb la creativitat, el moviment, l'expressió. Perquè crec que una hora és poc.

CONSENTIMENT INFORMAT

Jo, _____, major d'edat, amb DNI _____, actuant en nom i interès propi,

DECLARO QUE:

*He rebut informació sobre el Treball Final de Grau **ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'AULA DE MÚSICA** pel qual es sol·licita la meva participació. He entès el seu significat, se m'han aclarit els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven del mateix. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de les dades dels participants en el projecte.*

La meva col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meva persona en cap cas. En cas de retirada, tinc dret a què les meves dades identificatives siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi. Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pogués derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

- 1. Participar com a entrevistada en el Treball Final de Grau **ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'AULA DE MÚSICA**.*
- 2. Que l'estudiant de Grau en Mestre d'Educació Primària **MARTA RAMON GARCIA**, tutoritzada pel Dr.Lluís Solé Salas, pugui tractar les meves dades en els termes i abast necessari per la recerca, entenent que en cap cas es difondran de manera que es puguin vincular a les meves dades identificatives i que únicament es conservaran durant el temps que sigui necessari per complir les funcions del projecte.*

Vic, a 8 de maig de 2019.