

TESI DOCTORAL

**Elaboració, Validació i Aplicació d'un
Programa d'Aprenentatge Musical per
a la Millora de la Inclusió i la Cohesió
de l'Alumnat a l'Aula**

Mercé Bosch Sanfèlix

Dirigida per:

Dra. Núria Medina-Casanovas

Dra. Gemma Riera Romero

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Programa d'Innovació i Intervenció Educatives

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Desembre, 2021

A la meua mare

Al meu germà

A totes aquelles persones de qui he après a estimar i respectar la música.

Moltes gràcies per compartir-la amb mi.

Agraïments

Aquesta tesi no hagués estat possible sense tota la gent que hi ha col·laborat, ha empès i m'ha ajudat perquè arribés a bon port. Per això, n'estic molt agraïda...

A les nenes i nens que han participat en l'aplicació del Programa, que han cantat i tocat instruments, han volgut aprendre coses noves i han donat sentit a aquest treball.

A les nenes i nens i a l'escola que motivaren l'inici d'aquesta aventura. Quina sort que vaig tenir de conèixer-los!

A les mestres i directores de les escoles on s'ha desenvolupat aquest programa i a aquelles que accediren a fer les entrevistes. Elles m'obriren una porta a la realitat dels seus contextos educatius, amb les seues llums, ombres, necessitats, pors i virtuts, deixant-me entrar en el seu món, parlant sincerament d'allò que és bo, però també d'allò que és dolent i m'ajudaren a comprendre-ho millor.

A les expertes i als experts que feren la primera validació del Programa en el seu estat incipient. Gràcies per compartir el seu temps i experiència i pels seus consells.

A la *Kms Dreiländereck* que ha estat la meua segona casa durant els últims cinc anys. Gràcies per confiar en les meues idees i per deixar-me fer.

Al meu alumnat, sobretot a aquells i aquelles que ens han demostrat a tothom que el plaer per la música i la creativitat no són exclusius i que les barreres i els prejudicis només serveixen per a fer-nos perdre oportunitats.

A la *HfM Dresden*. A Alexis i a Daniel. Gràcies per aquest últim impuls!

A Josep Nogués per acceptar ser el corrector lingüístic d'aquesta tesi.

Voldria agrair especialment a Núria i a Gemma la seua guia, l'ajuda, els ànims i la infinita paciència! Crec que no hagués pogut trobar millor companyia per a aquest viatge.

A tots els amics i amigues que durant aquests anys m'han animat en els moments difícils i han celebrat els fruits que anava donant aquesta recerca.

A Ferran i a Montse que m'han fet sentir com a casa cada vegada que he estat a Vic.

A Adriana que ha escoltat mil vegades cada presentació que he fet i que em dona bons consells que sap que no seguiré.

A Cecília que ha compartit amb mi els seus coneixements, que són molts, enmig de la seva pròpia bogeria doctoral.

A Sergi, pel seu suport. Per exercir de corrector lingüístic de guàrdia, volent i sense voler.

Per últim i sobretot, GRÀCIES a la meua família.

Al meu germà que amb els seus dibuixos ha donat vida i color al Programa Didàctic Musical.

A la meua mare. Pel seu suport incondicional. Per donar-me les possibilitats, les eines i les ales que m'han fet falta. Perquè de menuda em va ensenyar que *qui canta el seu mal espanta* i va resultar tan convincent que encara no he deixat de fer-ho.

A totes. A tots.

De tot cor:

Moltes Gràcies. Muchas Gracias.

Ein herzliches Dankeschön.

Resum

La recerca que es presenta en aquesta tesi parteix de les premisses formulades per referents internacionals, com la Unesco (2009), Echeita (2006) o Ainscow, Booth i Dyson (2006), que assenyalen la importància de la formació del professorat i el desenvolupament de programes didàctics que permeten atendre a la diversitat dintre dels centres ordinaris. Al mateix temps, des del prisma de l'educació musical inclusiva, autors com Faber (2017) i Welte (2017) consideren l'aprenentatge musical com un procés actiu, dirigit a fomentar les capacitats de l'individu. Així, tant les metodologies com els objectius de l'aprenentatge es canalitzen per reportar beneficis a tot l'alumnat (Bosch Sanfèlix, Medina-Casanovas, Riera Romero, 2021). En aquest sentit, considerant les característiques per assolir un model educatiu artístic de qualitat que anomenen autors com Bamford (2009), s'elabora un Programa Didàctic Musical, dissenyat per afavorir l'aprenentatge musical, prestant especial atenció a l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge i tenint en compte el desenvolupament personal i social de tot l'alumnat.

Per avaluar i validar aquest Programa se segueix una metodologia qualitativa, centrada en el Model Responent d'Avaluació de Programes de Robert Stake (2006), per tal de poder fer una elaboració contextualitzada del programa, valorar la qualitat educativa del programa i per descriure com es duen a terme les activitats i veure com influeixen els criteris de qualitat que es valoren.

Paraules clau: Educació Musical, Avaluació de Programes, Inclusió, Cohesió, Atenció a la Diversitat.

Resumen

La investigación que se presenta en esta tesis parte de las premisas formuladas por referentes internacionales, como la Unesco (2009), Echeita (2006) o Ainscow, Booth y Dyson (2006), que inciden en la importancia de la formación del profesorado y el desarrollo de programas didácticos que permitan atender a la diversidad dentro de los centros ordinarios. Al mismo tiempo, desde el prisma de la educación musical inclusiva, autores como Faber (2017) o Welte (2017) consideran el aprendizaje musical como un proceso activo, dirigido a fomentar las capacidades del individuo. Así, tanto las metodologías como los objetivos del aprendizaje se canalizan para reportar beneficios a todo el alumnado (Bosch Sanfélix, Medina-Casnovas, Riera Romero, 2021).

Así, considerando las características que debe cumplir un modelo educativo artístico de calidad, según apuntan autores como Bamford (2009), se elabora un Programa Didáctico Musical, diseñado para favorecer el aprendizaje musical, prestando especial atención al alumnado que encuentra barreras para el aprendizaje y teniendo en cuenta el desarrollo personal y social de todo el alumnado.

Para evaluar y validar este Programa se sigue una metodología cualitativa, centrada en el Modelo Respondiente de Evaluación de Programas de Robert Stake (2006), para realizar una elaboración contextualizada del Programa, valorar su calidad educativa y poder describir cómo se llevan a cabo las actividades y ver cómo influyen en los criterios de calidad que se valoran.

Palabras Clave: Educación Musical, Evaluación de Programas, Inclusión, Cohesión, Atención a la Diversidad.

Abstract

The research presented in this thesis is based on the premises formulated by international referents, such as Unesco (2009), Echeita (2006) or Ainscow, Booth & Dyson (2006), who emphasize the importance of preparing teachers and developing educative programmes that focus on the attention to diversity within the ordinary schools. From the perspective of inclusive music education, authors like Faber (2017) or Welte (2017) consider music learning as an active process, focused on fostering the capabilities of all pupils, therefore both the methodologies and the learning objectives are channelled to report benefits to all pupils (Bosch Sanf elix, Medina-Casanovas, Riera Romero, 2021, p.145).

Thus, considering the characteristics that a quality artistic educational model must meet, according to authors such as Bamford (2009), a Music Educational Programme is developed, designed to favor musical learning, paying special attention to pupils who face barriers in the learning process and, considering the personal and social development of all pupils.

To evaluate and validate this Programme, a qualitative methodology is followed, focused on Robert Stake's the Responsive Evaluation Methode (2006), to carry out a contextualized elaboration of the Programme, assess its education quality and to be able to describe how the activities are carried out and to observe how they influence the quality criteria that are evaluated.

Keywords: Music Education, Programme Evaluation, Inclusion, Cohesion, Attention to Diversity.

Índex General

Agraïments.....	5
Resum.....	8
Resumen.....	9
Abstract.....	10
Índex General.....	12
Introducció.....	17
I. Enfocament General de la Tesi	17
II. Hipòtesi i Objectius de la Recerca.....	21
III. Justificació.....	22
IV. Estructura General de la Tesi.....	23
V. Principis Ètics de la Recerca.....	25
Primera Part.....	29
1. Music and its Effect on the Teaching Process	30
1.1 Music and Education.....	32
1.2 Music Educators	37
2. L'Atenció a la Diversitat a Alemanya i a l'Estat Espanyol. El Cas de Saxònia i la Comunitat Valenciana	42

2.1 L'Atenció a la Diversitat.....	42
2.2 Trajectòria Normativa. Cap a l'Educació Inclusiva: L'escola de tots i totes.....	45
2.2.1 Alemanya.....	45
2.2.1.1 Saxònia.....	59
2.2.2 Estat Espanyol	64
2.2.2.1 Comunitat Valenciana.....	68
2.2.2.2 Catalunya.....	70
3. L'Ensenyament Musical des d'un Enfocament Inclusiu	73
3.1 De l'Exclusió a la Inclusió Escolar	73
3.2 L'Enfocament Educatiu Inclusiu	76
3.2.1 <i>Conceptualització i Principis Bàsics</i>	76
3.2.1.1 Conceptualització.....	77
3.2.1.2 Principis Bàsics.....	78
3.2.2 <i>Pràctiques Educatives Inclusives</i>	80
3.2.3 <i>Educació Musical i Inclusió</i>	87
3.2.3.1 Teories de la Psicologia del Desenvolupament, l'Educació i l'Ensenyament Musical i la Seua Funció en la Creació del Programa d'Aprenentatge Musical.....	92
Segona Part.....	98
4. Metodologia. Plantejament General de la Recerca.....	99

4.1 Paradigmes de la Investigació Educativa.....	99
4.1.1 <i>Investigació Avaluativa i d'Avaluació de Programes</i>	103
4.1.2 <i>Avaluació Responent de Robert Stake</i>	106
4.1.2.1 Matriu Descriptiva.....	109
4.1.2.2 Matriu de Judici.....	110
4.2 Hipòtesi i Objectius.....	111
4.3 Fases de la Investigació	113
5. Fase I: Instruments d'Anàlisi de la Coherència i la Qualitat del Programa	116
6. Fase II: Aplicació del Programa	127
6.1 Antecedents (Cel·la 1)	129
6.1.1 <i>Anàlisi de les Entrevistes</i>	134
6.2 Descripció del Programa (Cel·la 2)	169
6.2.1 <i>Descripció del Programa Musical, Tenint en Compte els Antecedents d'Estudi</i> <i>Abans de la seva Aplicació.</i>	169
6.2.1.1 Descripció de la Base Teòrica del Programa.....	169
6.2.2 <i>Estructuració del Programa</i>	178
6.3 Efectes Esperats en l'Aplicació del Programa (Cel·la 3).....	187
6.4 Antecedents Reals al Context d'Estudi (Cel·la 4)	188
6.4.1 <i>Escola en el Context Alemany</i>	189

6.4.2 <i>Escola en el Context de la Comunitat Valenciana</i>	190
6.5 Actuacions Dutes a Terme (Cel·la 5).....	190
7. Fase III: Avaluació del Programa Aplicat	221
7.1 Anàlisi de la Coherència del Programa	222
7.1.1 <i>Anàlisi de la Coherència Teòrica</i>	224
7.1.2 <i>Anàlisi de la Coherència Lògica</i>	230
7.1.3 <i>Anàlisi de la Coherència entre el Model Teòric i el Model Empíric</i>	251
7.2 Anàlisi de la Qualitat del Programa.....	257
7.2.1 <i>Anàlisi de la cohesió dels grups</i>	257
7.2.2 <i>Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula</i>	261
7.2.2.1 <i>Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula. Context de Saxònia</i>	262
7.2.2.2 <i>Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula. Context de la Comunitat Valenciana</i>	277
7.3 Resultats Generals	280
7.3.1 <i>La Implementació del Programa al Context de Saxònia. Resultats Generals</i> ...	280
7.3.2 <i>La Implementació del Programa al Context de la Comunitat Valenciana. Resultats Generals</i>	288
8. Phase IV: Conclusions	292
8.1 Final Conclusions Regarding the Criteria and Standards	293

8.2 Conclusions Regarding the followed methodology	296
8.3 Future Perspectives	298
Epíleg.....	300
Referències Bibliogràfiques.....	305
Webgrafia.....	322
Índex de Taules.....	325
Índex de Gràfiques.....	328
Índex de Figures.....	330

Introducció General

I. Enfocament General de la Tesi

Actualment, la posada en pràctica de noves corrents inclusives obliga els docents a preparar i desenvolupar al màxim programes didàctics inclusius que facen possible l'atenció a la diversitat als centres ordinaris i a totes les àrees educatives.

En aquest sentit, la necessitat i la importància d'investigar com l'escola inclusiva contribueix al "progrés" en un sentit ampli - és a dir, com contribueix a l'aprenentatge de tot l'alumnat i, a la vegada, ajuda a la millora dels resultats escolars- és un dels objectius centrals d'investigació en educació inclusiva, tal com es pot veure en alguns referents internacionals, com la UNESCO (2009), Echeita (2006) o Ainscow, Booth i Dyson (2006).

Així mateix, alguns estudis fets a l'Estat espanyol per Marchesi i Martín (Echeita, 2006, pp. 62-63) mostren que els avanços en els processos d'inclusió necessiten i van en paral·lel a la promoció de canvis en les concepcions, representacions i expectatives que el professorat construeix sobre l'alumnat, en especial, sobre l'alumnat que presenta un risc d'exclusió més gran en els processos educatius.

D'altra banda, parlar d'una educació musical inclusiva és considerar l'activitat musical com un procés actiu enfocat a promoure les capacitats de l'individu i a convertir-se en una vivència conjunta, basada en valors com la tolerància, el respecte i la inclusió (Faber, 2017, p. 17). En aquest context, s'accepta un nou paper del personal docent i es valoren les característiques interdisciplinàries de l'aprenentatge musical. De la mateixa manera, tant les metodologies com els objectius de l'aprenentatge s'encaminen a reportar beneficis per a tot l'alumnat. Per això, és necessari que el professorat adapte les seues metodologies als grups

heterogenis que se'ls presenten i també a cada alumne i alumna, amb les seues diferents característiques i possibilitats (Welte, 2017, p. 78). Aquestes pràctiques inclusives definides dintre del context de l'aula de música, només s'entenen al si d'un centre escolar i una comunitat educativa que procura per l'establiment de cultures, polítiques i pràctiques inclusives (Booth i Ainscow, 2002, p. 16).

A partir d'aquestes consideracions, el pretext d'aquesta investigació és elaborar, avaluar i aplicar un programa d'aprenentatge musical que pretén contribuir a la millora de la cohesió i la inclusió, donant especial atenció a aquell alumnat que es troba amb barreres per l'aprenentatge i afavorint el desenvolupament social i personal de tot l'alumnat. És important remarcar que la finalitat del programa no és només que s'apreguen continguts musicals sinó també una sèrie d'habilitats, valors i competències per conviure en societat. Valors com l'acceptació de les diferències individuals i el respecte, que són imprescindibles en un sistema inclusiu. Per aconseguir-ho, és fonamental que aquest programa es desenvolupe dins d'un context ordinari, prioritzant agrupaments heterogenis de l'alumnat, on tot un grup heterogeni pugui interactuar més per ajudar-se a entendre els conceptes que s'hi ensenyen.

El tema de l'atenció a la diversitat en l'alumnat dels centres d'ensenyament obligatori preocupa perquè qüestiona la concepció de l'ensenyament. Si es vol incloure la diversitat cultural, ètnica, lingüística, socioeconòmica, i tota la gamma de peculiaritats afectives individuals amb què arriba l'alumnat a l'aula, es veu que calen nous instruments organitzatius, didàctics i d'avaluació. En aquesta recerca es planteja l'atenció a la diversitat des d'un paradigma constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge, ja que es requereix que l'acció educativa siga activa, que pose l'alumnat davant la realitat, i perquè amb l'experimentació en l'aprenentatge musical, l'alumnat pugui construir nous coneixements, tenint en compte que per

fer-ho cal establir relacions entre els coneixements que ja posseeix i els que es pretén que adquirisca.

Cal fer-se ressò del fet que aquestes relacions no sorgeixen per si soles. S'han d'estimular, s'han de motivar i s'han de guiar. Així doncs, el paper del docent és essencial, s'ha de situar en la Zona de Desenvolupament Pròxim de l'alumnat i, d'una banda, ha de fer aflorar els coneixements previs, allò que culturalment té consolidat l'alumnat; i, d'una altra, en un procés social i grupal, cal fer que l'alumnat pugui establir relacions entre allò que ja coneix i allò que es pretén que conega. D'aquesta manera pot modificar les estructures mentals i queda consolidat el nou coneixement.

En aquest sentit, el programa que es planteja té en consideració els postulats següents, que responen a una opció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge:

La primera qüestió que es considera important és la motivació com a motor en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i l'interès dels i les alumnes per aprendre. És a dir, la predisposició davant les tasques. És per això que s'ha explicat a l'alumnat les intencions educatives, els objectius i l'avaluació, abans de la implementació del programa.

La segona qüestió és la significativitat. És a dir, la possibilitat d'establir relacions entre els coneixements previs i els que es volen assolir. Per això en el programa s'inclouen diverses estratègies per explorar què sap l'alumnat d'allò que es vol conèixer en relació amb els continguts explicitats en el programa que es vol implementar, al mateix temps que s'estimula l'interès pel nou coneixement.

La tercera qüestió és assegurar que el nou coneixement es construeix de manera activa, relacionant els coneixements previs amb el nou contingut i que aquest es pugui construir de manera conjunta i compartida, ja siga amb ajuda del personal investigador o docent o amb els

companys i companyes de l'aula, facilitant que l'alumnat pugui relacionar els seus propis esquemes amb el nou coneixement perquè al final es creïn nous esquemes de coneixement.

Cal dir que en l'apartat 3.2.3.1 es definirà amb més profunditat i es justificarà l'opció de la teoria constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge com a referent en la planificació i programació de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, i del seu procés d'implementació.

Així doncs, el programa que es planteja incideix directament tant en la construcció del coneixement de manera personal, com en la construcció del coneixement compartit i en les relacions que l'alumnat construeix amb els companys i companyes. Per aquesta raó, el programa que es presenta parteix d'un ensenyament adaptatiu. És a dir, utilitza diversos mètodes d'ensenyament en funció de les característiques individuals de l'alumnat, proposa mètodes d'ensenyament diferenciats per la totalitat de l'alumnat dintre del currículum, i l'estructura és capaç d'unir i annexar diversos estils, ritmes d'aprenentatge i activitats i materials diversificats.

Després de justificar algunes qüestions, per les quals s'ha escollit la teoria constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge com a referent en l'elaboració i implementació del programa musical, és necessari fer referència a la metodologia utilitzada.

Així doncs, ja que la intenció d'aquesta recerca és elaborar, validar i implementar un programa musical, la investigació se situa en una aproximació qualitativa, dintre del paradigma crític. Més concretament, dintre de l'avaluació de programes, on se segueix el model d'avaluació responent de Robert Stake (2006).

La metodologia de la recerca té com a referent el programa el Projecte PAC: programa Didàctic Inclusiu per atendre en l'aula l'alumnat amb necessitats educatives inclusives diverses.

Una investigació avaluativa (Referència: SEJ2066-01495/EDUC), elaborat pel GRAD (Grup d'investigació sobre atenció a la diversitat de la UVIC-UCC)¹.

II. Hipòtesi i Objectius de la Recerca

La Hipòtesi que es planteja en la recerca és la següent:

El programa d'ensenyament musical plantejat millora la pràctica educativa en el context en què s'aplica. Concretament, s'observa que es produeixen millores notables en la cohesió del grup i en el treball inclusiu, tenint en compte els criteris de presència, participació i progrés.

L'objectiu principal és:

- Elaborar i validar un programa d'ensenyament musical des d'un punt inclusiu.

Els objectius secundaris són:

- Analitzar la coherència teòrica i lògica del programa.
- Analitzar la coherència entre la planificació i la implementació
- Analitzar la qualitat del programa comprovant, si es donen els criteris següents:
 - Millora la cohesió del grup.
 - Millora la inclusió de tot l'alumnat, tenint en compte els principis de presència, participació i progrés.

Tal com s'ha explicat anteriorment, per aconseguir aquests objectius se segueix una metodologia avaluativa basada en el model responent de Robert Stake (2006) amb l'objectiu de fer una elaboració contextualitzada del programa, valorar la seua qualitat educativa, i

¹ Aquesta recerca, igual que el Projecte Pac, pretén valorar el programa didàctic que “*presenta una proposta didàctica basada en la personalització de l'ensenyament i l'autonomia de l'alumnat que facilite l'atenció a la diversitat de l'alumnat [...], des d'un enfocament inclusiu*” (Riera, 2010, p. 12). A més, també com al Projecte Pac, el programa didàctic presentat s'avalua seguint la metodologia d'investigació avaluativa (model d'avaluació responent) de Robert Stake (2006).

descriure com es duen a terme les activitats i com influeixen en les variables o criteris de qualitat que es volen comprovar.

D'aquesta manera es pretén aconseguir un programa que done resposta als dubtes i preocupacions que motivaren l'inici d'aquesta recerca i pugui aportar pràctiques inclusives a l'aula de música.

III. Justificació

*M'havia donat la informació que necessitava,
però d'allò es desprenia que algú s'havia equivocat de camí.*

- *I aquest altre camí cap a on va?*

Kyoka, I. El monjo del mont Koya²

Com la cita de Kyoka, aquesta investigació es va iniciar amb la cerca d'un camí, d'eines i recursos que pogueren donar resposta a unes necessitats educatives plurals i que no es trobaven en els mètodes i models que es tenien a l'abast. El context educatiu en el qual s'origina la recerca, com es veurà al segon capítol (p. 42), parteix d'un enfocament tradicional que centra l'atenció en la transmissió de continguts i coneixements des d'una perspectiva que prioritza els objectius a assolir per damunt de l'alumnat que ha d'assolir-los. D'aquesta manera, es pressuposa que un mateix programa, sense variacions, ha de servir per a tot l'alumnat sense tenir en compte els seus coneixements previs, necessitats, capacitats i possibilitats. Aquesta situació és una de les causes evidents de la falta de motivació i de la frustració de part de l'alumnat.

² Traducció del japonès de Marta Morros (2018, p.26)

A més, centrant l'atenció en l'aprenentatge musical a les escoles, cal fer-se ressò del fet que a l'aula pot conviure alumnat que rep classes d'especialització vocal i instrumental a les escoles de música i conservatoris, amb alumnat que no té cap contacte amb la música més enllà de l'hora setmanal en l'aula. Per tant, es pot donar el cas que les tasques programades no s'adaptin a gran part de l'alumnat, bé perquè tenen més coneixements sobre el tema d'aquells que la tasca requereix, essent motiu de falta de motivació, o perquè no apleguen a assolir els objectius programats en el temps estipulat, essent motiu de frustració.

D'aquesta manera, es demostra que una pedagogia per a la diversitat no pot ser homogeneïtzant, ni pot estar basada en tasques que suposen i demanen a tothom el mateix (Traver, 2016, p. 17). Per poder respondre a aquesta diversitat, present en totes les aules, cal un model que aculla les diferències i permeta aplicar recursos metodològics i estratègies per fomentar el progrés de tot l'alumnat (Riera, 2010, p. 27), siguin quines en siguin les seues característiques.

Així doncs, els dubtes i la preocupació per ser capaç d'oferir un ensenyament musical de qualitat que compregués la diversitat del grup, tenint en compte la presència, la participació i el progrés de tothom i que pogués motivar i enriquir l'experiència musical de l'alumnat, foren els factors determinants per iniciar aquest camí.

IV. Estructura General de la Tesi

Aquesta tesi s'estructura en dues parts. La primera part és la que fa referència al marc conceptual de la recerca. En aquesta part s'inclouen els tres primers capítols.

Concretament, en el primer capítol es fa un recorregut per diferents recerques, models educatius i pels principals educadors en l'àmbit musical que han treballat per aconseguir una educació artística musical de qualitat, rellevant pel creixement educatiu, social i cultural de

l'alumnat. Així mateix, en aquest capítol, també es fa referència a diferents músics, educadors i compositors que, mitjançant la seua aportació al món de la música, fan veure la importància de l'educació artística musical per al desenvolupament cognitiu dels infants.

En el segon capítol, se centra l'atenció a descriure com ha estat l'atenció a la diversitat a Saxònia (Alemanya) i a la Comunitat Valenciana (Estat Espanyol), regions on s'ha implementat el programa durant aquesta recerca. Encara que també es fa especial menció al plantejament de l'atenció a la diversitat en el context de Catalunya, ja que, tot i que no és un dels contextos en els quals s'ha implementat aquest programa, és el context en el qual se situa el programa de Doctorat Innovació i Intervenció Educatives de la UVIC-UCC, en què està inscrita aquesta tesi, i el proper context en el qual es vol implementar el programa en una futura recerca. Finalment, en el tercer capítol es planteja, a partir de diverses aportacions, com ha de donar-se el procés d'ensenyament i d'aprenentatge musical des d'un enfocament inclusiu, aportacions que s'han tingut presents en l'elaboració del programa que es presentarà en aquesta tesi.

La segona part, que constitueix el marc metodològic de la tesi, conté cinc capítols. El quart capítol, seguint l'índex d'aquesta tesi, representa el plantejament general de la tesi. El cinqué capítol presenta la fase prèvia a l'aplicació del programa. És a dir, presenta la definició dels criteris o estàndards que donaran sentit a la qualitat del model, els antecedents del context i, partint d'aquests criteris i del context, defineix el procediment a seguir en la recerca i els instruments a utilitzar per analitzar la coherència i la qualitat del model. El sisé capítol representa l'aplicació del programa als dos contextos educatius. En primer lloc, explica els antecedents de cadascun dels contextos, presenta el programa i la seua fonamentació psicopedagògica, els efectes que s'espera obtenir de la seua aplicació i els antecedents dels

grups on es du a terme la implementació dintre d'aquesta recerca. El seté capítol presenta l'anàlisi de la coherència i de la qualitat del programa i els resultats de la implementació en els diferents contextos. Finalment, el vuité capítol presenta les conclusions extretes d'aquesta investigació.

Cal assenyalar que tant el primer com el vuité capítol estan escrits en anglés per poder optar a la Menció de Doctorat Internacional, donat que aquesta menció enllaça amb la trajectòria d'aquesta recerca, desenvolupada en dos països europeus.

V. Principis Ètics de la Recerca

Tota investigació ha de regir-se per uns principis ètics que guien cadascuna de les parts del procés investigador. Més, si aquest procés ocorre dintre del marc de les ciències socials, on es treballa amb persones, que han de ser tractades amb respecte, procurant per la seua dignitat i guardant els drets humans en tot moment. Per aquest motiu, els avaluadors han de plantejar-se críticament els mètodes i instruments emprats per a recollir dades (Olivos, 2011, p. 134).

Com assenyala Olivos (2011), existeixen diferents concepcions sobre quins són els principis ètics que regeixen l'avaluació. Segons Eisner, els principis més importants són el consentiment informat, la confidencialitat i el dret a abandonar la investigació en qualsevol moment. Segons House són el respecte mutu, la no coerció i no manipulació, i el respecte i la defensa d'uns valors democràtics (Olivos, 2011, pp. 133-134).

Els principis ètics de la recerca que es presenta en aquesta tesi es basen en les aportacions de l'informe Belmont (1979). Aquests són els següents:

1. El respecte a les persones: on s'estipula que els individus són tractats com agents autònoms i que les persones amb autonomia disminuïda tenen el dret a ser protegides (Grup d'investigació ETICES, 2018, p. 7). Per aquest motiu, totes les persones han de donar el

consentiment per la participació en la investigació. Aquest consentiment, que ha de comprendre tres elements: informació, comprensió i voluntat (Grup d'investigació ETICES, 2018, p. 11) es basa en una declaració escrita on figuren les dades del projecte, els objectius i les intencions, i sobretot les garanties de protecció de dades. En aquesta recerca, ja que es tracta d'una avaluació grupal, la direcció i personal docent dels col·legis i grups on es du a terme la implementació del programa signen el consentiment per participar en aquest estudi.

2. El principi de beneficència és un dels altres principis que ha seguit aquesta recerca; aquest comporta no fer mal a les persones implicades en l'estudi, incrementar al màxim els beneficis i disminuir els danys possibles (Grup d'investigació ETICES, 2018, p. 8). Aquest programa pretén fer el bé a les persones a qui s'adreça, per això en tot moment es tenen en compte l'avaluació de riscos i beneficis de la investigació (Grup d'investigació ETICES, 2018, p. 13). Més concretament, quan es parla de fer bé es fa referència al fet que, en el cas d'aquesta recerca, es pretén millorar l'acció educativa per avançar cap a pràctiques educatives més comprensives i inclusives que permeten a l'alumnat, per una banda, el progrés i el desenvolupament de l'autonomia; i per l'altra, el desenvolupament de la socialització, important per convidaure en una societat plural i diversa.

3. El principi de justícia: es pot entendre aquest principi com tractar els iguals equitativament (Grup d'investigació ETICES, 2018, p. 9). En aquesta investigació es respecta en tot moment la justa selecció.

4. La veracitat, la traçabilitat, la qualitat i la difusió dels resultats per a la millora dels centres educatius. En aquesta recerca la veracitat i traçabilitat dels resultats permeten, per una part, comprovar la qualitat del programa; i, d'altra banda, observar possibilitats de desenvolupament i millora de les activitats proposades, segons els resultats aconseguits en els

contextos d'implementació. A més, la difusió dels resultats per a la millora dels centres educatius enllaça amb la voluntat de recerca i difusió de pràctiques educatives musicals inclusives, impuls definitiu que va servir per a posar en marxa aquesta investigació.

Pel que fa a la metodologia, el programa ha estat sotmés a un procés de rigorositat, tant el seu disseny, com el mètode. Les dades recollides en els instruments i les seues transcripcions han estat anònimes a partir d'uns codis identificatius, per tal de garantir el criteri de confidencialitat de les dades.

Ja per acabar, cal destacar que en tot moment es respecten les condicions de gènere i de diferències individuals.

Primera Part

1. Music and its Effect on the Teaching Process

Every teaching institution -Kindergarten, elementary school, and high school – should try to encourage their students to identify with their own experiences and should encourage them to develop, as far as possible, the concepts that express their feelings, their emotions, and their own aesthetic sensibility.

Lowenfeld & Lambert (1970, p. 11)

In the most recent history of education, many European pedagogues (Cropley, 2018; Girdzijauskienė & Stakelum, 2017; Ludwig & Song, 2015; Bamford, 2009), highlight the fundamental role of art education in schools. *“All societies on the planet cultivate their artistic side and, in the contemporary world, the arts become increasingly important, as we increasingly rely on their power to spread our message”* (Bamford, 2009, p.21). This idea goes back to John Blacking (1973) who, according to Higgins (2012) stated that music cannot be transmitted or have meaning without associations between people, meaning, that *“no musical style has its own terms, but the terms of its society and culture, and the bodies of the human beings who listen to it, create and perform it”* (2012, p.45).

Taking the previous statements into account, it makes sense that, from the educative base of the society, an important role is given to the arts in all its demonstrations. Lowenfeld & Lambert (1970) point out that art plays a significant role in the child’s development and

promotes educational values and qualities essential in our society (p.22). In the same way, most recent authors recognize the importance of art education in the development of the learning skills process, as well as in fostering teamwork, and inclusion (Andreu, 2012, p.126). According to them, Art and Music education stimulates, not only abstraction, logical and mathematical reasoning, but also imagination, memory, order, and creativity as well as awareness of the senses. Moreover, Andreu (2012) points out that Art education develops highly globalizing capabilities in both the cognitive process and in the communicative and human dimension to look for the characteristics that place music education as a relevant subject in the development of the child as an individual, and as an element that fosters social cohesion (p.91). This statement shows some points in common with Bamford (2009, p.169), who believes that Art education, not only increases cooperation, respect, tolerance, and appreciation, but also has positive effects on the development of social, and cultural empathy. Moreover, Despins (1986) encourages teachers to allow the child to be a natural artist through flexible strategies, and not to confine them, through nonflexible strategies, to the limits of a prefabricated and normative, to excess, art (p.17).

The previously mentioned authors consider that the only way to make art education bring benefits, implies that, this Art education, is an Education with Quality, meaning it brings an active collaboration between schools, art institutions, teachers, artists, and the local community (Andreu, 2012, p.126). There is also a shared responsibility on the programme planning, implementation, and evaluation. It offers opportunities for exposure and representation and training in artistic disciplines (art education), in combination with an artistic and creative approach to learning (education through arts). This is true, when it has elements

for critical thinking and reasoning and if it emphasizes teamwork and has an inclusive mentality (Bamford, 2009, p.105).

Focusing attention only on music and musical education, there are different authors who have studied and written about the benefits it entails for the development of children and its contribution to a more complete education. Music education, and art education, as already mentioned, play an important role, developing highly globalizing capabilities in the cognitive process and in the communicative and human dimension (Andreu, 2012, p.94-95), nurturing ways of thinking and working that encourage imagination, independence, tolerance of ambiguity and risk, openness, and the raising of aspirations (Fautley, 2017, p.72).

The following section is going to be an overview on the contributions of researchers and educators who promoted and worked, to achieve a quality music and artistic education, relevant to the educational, social, and cultural growth of the students.

1.1 Music and Education

One of the theories that sustain the ability of the human being to develop a series of skills and abilities that come out of what would be innate (Coto, 2012, p.8), is the one described by Howard Gardner in 1993. The Multiple Intelligences theory, despite being discussed by several authors like Andrés-Candelas, Pericacho & Fernández-Cortés (2011) or Larivée (2010), who challenged it from different perspectives, is still relevant for the present thesis, since for Gardner, youngsters have a special intimacy with art, that is full of ups and downs, instead of following an upward progression. He considers important to understand how this unusual path can influence their global development. In addition, Gardner, ensures that students learn art effectively, when they engage in rich and meaningful projects, and when their artistic learning is anchored in artistic production (Andreu, 2012, p.112). Moreover, Hargreaves (1986) points

out the importance that Gardner gives to artistic behavior suggesting that it “*combines the subjective and objective aspects of life; aesthetic objects are the objective embodiment of subjective experiences, and they give rise to unique personal understandings in each individual*” (p.50).

However, the matter is how to develop all these aspects in a heterogeneous and plural educational framework, in which to respond to as many different educational needs as the number of students that can be described. Although the approach to quality music education can come from different theoretical points of view: direct, teacher-centered, constructivist... (Spychiger, 2017, p.137), in this dissertation, attention will be focused mainly on the constructivist conception of learning and teaching.

The constructivist conception of learning and teaching gives all students access to fundamental sociocultural aspects for their personal and cognitive development (Solé & Coll, 1993, p.15). To delve into these ideas, it is essential to talk about Lev Vigotsky and his concept of “Zone of Proximal Development” (ZPD) differentiating what the child can do by himself and what he learns with the help of an adult. (Andreu, 2012, p.101; Ruiz Hernández, 2015, p.168). According to Vigotsky (1994), the teacher must position him/herself in this area very often to bring the student closer to new learnings that can expand his/her area of autonomous development (Riera, 2010, p.76). Not only that should be considered, since Vigotsky points out the importance of social interactions to internalize and process new learning, it should be considered, but also what the students learn from others, in this case, from their peers (Riera, 2010, p.77; Andreu, 2012, p.101). So that knowledge and action are the result of social interaction and thus socially constructed. Each participant can actively and independently build up his/her knowledge and skills, while the subject is worked out as a group (together) through

participation (Spychiger, 2008, p.5) This idea, according to Rodríguez (1999) is also shared in Piaget's studies, who gives great importance to the interaction between peers - alongside with the teacher-student interaction- raising the effect this may have in the child's development (p.482). A concept that Lago, Soldevilla-Pérez, and Jiménez-Perales (2018, p.245) broaden, pointing out that Piaget (1969) considers the interaction between peers encouraging for the exchange of ideas and discussion, favoring the education of a critical mind.

In this sense, Piaget's ideas give a fundamental role to the active participation of the student in the class, reinforcing the principles on which the main characteristics of quality music education are based. This is the case of Keith Swanwick (1991) who, inspired by Piaget's works, proposed the Theory of Musical Evolution for Children and Teenagers, by investigating various ways of musical teaching and musical learning. He brought new visions both from the theoretical-philosophical point of view and from the pedagogical point of view. Swanwick also claimed that music education should provide the students with the opening of new horizons, making us aware that music is also part of the lives of students outside the school and that, in this sense, it should take personal interests into consideration, as well (Ferrández, 2014).

In the same direction, Sloboda defends in his article collection *"Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function"* (2005), the psychological value that music brings, arguing that the psychological outcomes, when engaging with music, are traced to the emotions "enhanced by the structural expectations that we acquire within a musical genre or culture" (Andreu, 2012, p.119). In the same way, in his previous work he praises the cross-cultural value of the emotional factor of music and writes that *"it seems unlikely that music has penetrated to the heart of so many different cultures unless there is a basic human disposition to organize sounds that transcend cultural boundaries"* (Sloboda, 1985, p.6).

Almost the same words are used by John Blacking, one of the most famous Ethnomusicologists, who describes music as “*humanly organized sound*”, meaning that “*relationships between human organization patterns and sound patterns, produced because of organized interaction, should be sought*” (1973, p.63). According to Higgins (2012), Blacking argues that music has a meaning and can be transmitted only through associations between people and goes further in his studies, claiming that every musical style has the terms of its society and culture. (Higgins, 2012, p.45).

Blacking’s ideas will be an essential influence in Christopher Small’s work. Small points directly to the elements that constitute music as a social force. He prevails the process of “making” music (as an action) above the music as an “object” (Higgins, 2012, p.45; Pozo, Torrado and Baño, 2020, p.47). This idea of “Musiking”, a new term coined by Small (1998), brings together “*a pluralist vision of music making with a critique of formal music education*” (Higgins, 2012, p.45).

To Swanwick (1991) and Sloboda’s (2005) considerations and Small’s (1998) criticism to the formal music education, David J.Hargreaves adds the concept of “Musical Identities” to explain the situation of music at secondary school as he makes a clear difference between “music in school” and “music outside the school” and points out the little interest that the former has, in contrast to the significance of the latter. Hargreaves also points to the affinity that the Musical Identity of the students has with the Musical Identity of the teacher to achieve success in this subject (Hargreaves & Marshal, 2003, p.4-5). In other studies, Hargreaves exposes another important matter: the difficulty to define the term music education as “*different countries have radically different educational philosophies, institutions, and policies*” and “*the wide variations in the importance of music and music education relative to other subjects on*

the curriculum” (Hargreaves, 1986, p.213). Last, considering the qualities that a good musical education should have, Hargreaves thinks that music education “*must have a firm foundation in developmental psychology*” (1986, p.226) and that it must contribute to children’s intellectual, emotional, senso-motor, and social development (Hargreaves, 1998, p.235).

Hargreaves’ concept plays a major role, when talking about musical (cultural) identities in an intercultural context. From the “meaning-oriented culture” concept, the musical and cultural affiliations of children and adolescents should not be subordinate in pedagogical situations, but they should better be thematized and reflected, even if it is in an indirect way (Barth, 2008, p.51-52), especially in a context where the students learn in a language that is not their mother tongue. In the same sense, Morgret (2018, p.24) relies on the studies by Gembris (2005) and Wild (2015) to assure that, in an age where “pop” music plays a big role in the constitution of the musical (cultural) identity, and “pop” references are part of the everyday life and part of the language, a regular improvement of pronunciation through pieces of music that could approach the musical preferences of the students, rarely take place in the classroom.

But educational models, although well based on solid psycho-pedagogical principles, do not constitute by themselves a guarantee of quality music education. For this purpose, the figure of the “creative music teacher” is required. This teacher is someone who motivates and encourages pupils, tries to raise up the interest in the subject, uses different approaches of teaching, tries to meet student’s interests, and needs, and promotes the active learning (Economidou & Kyriakidou, 2017, p.40). This teacher becomes the “*Guide on the side*” acting as a facilitator, helping the students to achieve their goals and to construct their knowledge, meaning that, the teacher is no longer the centre of the musical experience, who transmits concepts (Economidou & Kyriakidou, 2017, p.36; Pozo, 2020, p.106).

At this point, we should mention specifically four musicians, composers, and music educators, who contributed to the improvement of this field and elevated it to the category of “relevant” subject to children’s cognitive development.

1.2 Music Educators

One of the most relevant music educators of the last century was Émile-Jacques Dalcroze, who promoted the use of movement as a way of learning both music and expression. He developed a pedagogical method called Rhythmic. The basic subjects of his method were rhythmic, solmization, and improvisation. They correlated with three fundamental working principles: Senso-motor experience, intellectual knowledge and rhythmic-musical education through attention and sensitivity (Dalcroze Institut France, 2020³). The importance of play and creation were a constant in the Dalcroze method, tools that Gardner (1994), according to Vernia, Gustems and Calderon (2016), praised, when thinking about the way children approach learning: “learning to think and respond creatively gives more possibilities to successfully face constant changes and to become efficient and accomplished adults” (Vernia, Gustems and Calderon, 2016, p.39).

In the same generation of European music educators, Zoltán Kodály proposed a musical education for everyone, “*the school is the place where musical learning coexists with other subjects*” (Andreu, 2012, p.96). Kodály insisted on the fact that musical language must be one of the foundations of Education. As stated in the Website of the International Kodály Society in Hungary, Kodály stood up for the rightful place of music education in the school curriculum, but also “*fought for the appreciation of music among the arts in society*” and demanded that

³ This text is a translation of the Official Website “Dalcroze.fr” (Dalcroze’s Institute in France)

teachers should be trained first, so that musical learning could be a joy and not a torture: “*teach music and singing in the school in such a way that is not a torture but a joy for the pupil; instil a thirst for finer music in him, a thirst which will last for lifetime*”. For Kodály, the musical training had to be founded on musical experiences, where the pupil had an active part, and on this regard, stated that the one instrument accessible and available to everyone was the human voice, that is why in his pedagogical concept singing was in the first line. He was convinced, that every child could sing, so he used folk songs as “*an art of intrinsic value*” that at the same time was “*suitable for children*” (International Kodály Society, 2014).

In Belgium, Edgar Willems stands out among this group of professionals for his concept of music education. Willems adopted a conception of comprehensive musical culture that, in addition to helping develop a set of skills, helped music to be configured from childhood as an integral part of a harmonious personality (Andreu, 2012, p.97). For Willems learning the Musical Language must happen in the same way that the child learns the mother tongue, a point of view, he shared with Kodály. The Willems Programme was based primarily on audition: “*awaken the musical ear by using a varied sonorous material.*” Similarly, singing as a “*synthesis of Musical Language*” was an important part in the music lesson. The third essential element in the Willems Programme was the natural body movements that “*contribute to the development of the sense of time and character*”, (Martín & Ponce de León, 2019⁴).

The German musician, composer, humanist, and educator Carl Orff, well known for his piece *Carmina Burana*, also became an important figure in music education for his *Orff Schulwerk*, an educational concept for elementary music and movement education that “*has*

⁴ Article in the On-Line Journal 12Notas.com

had a significant impact on music education for children around the world”, (Carl-Orff-Stiftung, 2020). “The combination of music and movement, as well as the principle of improvisation, was constitutive for Orff’s idea of elementary music from the beginning”. Orff himself, insisted that “Elemental music is never (only) music, but forms a unity with movement, dance and speech” (Carl-Orff-Stiftung, 2020).

One of the referents in twentieth century musical pedagogy, emerged from the Orff school, is the Orff Instrumentarium⁵. This instrumentarium⁶ emerged in the context of the Günther School in Munich. The Günther School was an academy for Gymnastics, music, and dance, founded in 1924 by Orff in cooperation with Dorothee Günther, a gymnastics teacher, graphic artist, and author (Carl-Orff-Stiftung, 2020). Although these Instruments are historically known by his own name, Orff himself, named them *Primitive Instruments* and *elementary instruments* (Kugler, 2019).

According to Kugler (2019), the models for creating this instrumentarium were percussion instruments from black African and Indonesian cultures, instruments from the European music practice before 1600 and it was also inspired by the Mary-Wigman-school’s percussion orchestra in Dresden. From 1924 onwards the number of instruments that belonged to this instrumentarium grew significantly and with the collaboration of the instrument builder Karl Mändler, they developed instruments not common to the use, before that time (Kugler, 2019; Studio49 website, 2021). But, after the destruction of the Günther School in 1945, almost all instruments burned and just the few that remained were used as a model by Studio49 in Munich to build instruments for the music classes in the school (Kugler, 2019; Studio49

⁵ Music instruments created by Carl Orff.

⁶ Instrumentarium: Collection of instruments.

website, 2021). These instruments built in cooperation with Carl Orff were classified based on construction, playing technique and use: instruments with bars and single bars mounted on a resonating box, instruments with stretched skin and rhythm instruments (Studio49 website, 2021).

It is not difficult to find similarities between Willems', Kodály's and Orff's approaches to music education since they all sought the union of melody, rhythm and movement to foster creativity and encourage the students to actively participate in the process of creating and performing music, and, although these educational models were the foundation of the elementary music pedagogy for the twenty-first century, authors such as Jean-Paul Despins (1986) complained that frequently these musical methodologies had been diminished because in music education the theoretical and technical aspect became more and more predominant, while the artistic and creative aspects were not fostered enough. In this sense, he argued that teachers were engaging in non-flexible procedures, aimed at getting results, so that the emotional aspect of learning was being neglected (Despins, 1986, p.17).

The programme, that will be presented in this thesis, seeks to develop students' abilities, paying special attention to those who are faced with barriers in their learning processes and considering the social and personal development of all students. That is why, considering the significant traces these authors and models left within the music education, it is almost required to look in this direction, when creating a music education programme, that tries to encourage the participation and creativity of all pupils. These music-pedagogical approaches work to enhance creativity and emphasize the importance of working in the group.

Furthermore, for the programme to be well-founded, besides seeking the appropriated psycho-pedagogical and music-pedagogical foundation, it must be considered the context in which it is applied.

The following chapters will describe the attention to diversity in German and in Spanish educational contexts and the music pedagogy from an inclusive point of view. These chapters will help understand the context of the programme creation elaborated in this thesis and its subsequent applications.

2. L'Atenció a la Diversitat a Alemanya i a l'Estat Espanyol. El Cas de Saxònia i la Comunitat Valenciana

“Educar a tots els infants de manera efectiva és la
missió de les escoles avui dia”

Darling-Hammond (2001, p.11)

2.1 L'Atenció a la Diversitat

Aquesta cita de Darling-Hammond (2001) deixa palesa la importància de posar l'alumnat i les seues necessitats en l'aprenentatge, al centre de l'acció educativa, així com que l'escola és un context fonamental per al desenvolupament de tots i totes les alumnes. En aquest sentit, cadascun dels i les alumnes presenta diferents característiques i necessitats, i cadascun i cadascuna té un progrés en l'aprenentatge individual. Per tant, l'única forma que l'educació siga efectiva per tothom és atendre aquesta diversitat com allò que és, un reflex d'una societat plural, on cada membre n'és, amb les seues característiques i particularitats, part activa.

Aquesta diversitat, com explica Riera, té orígens que s'atribueixen a diferents factors: geogràfic, social, econòmic, cultural, per situacions familiars, forma de ser i relacionar-se amb l'entorn, ritmes i estils d'aprenentatge, ... que influeixen, evidentment, en la relació que cada infant té amb l'aprenentatge i amb l'escola en general (2010, p. 23).

Per això, una educació que atén a la diversitat, ha de promoure de forma intencionada el desenvolupament de les capacitats i l'adquisició de continguts culturals necessaris perquè tot l'alumnat pugua ser membre actiu en el seu marc sociocultural de referència (Guijarro, 1990,

p. 1⁷), i ha de tenir com a criteri fonamental el dret de tots i totes a rebre una educació integral, amb expectatives d'èxit, basant-se en els principis d'equitat i igualtat d'oportunitats. Per tant, el currículum i el model d'aprenentatge han de valorar, reconèixer i oferir una resposta efectiva a aquesta diversitat de l'alumnat, posant especial atenció a aquells i aquelles que es troben en risc d'exclusió (Muñoz, 2018, p. 28).

Açò requereix un model educatiu que no siga rígid, ni pretenga ser homogeneïtzant. Un model que no ignore els diferents contextos en què es produeixen els processos d'ensenyament-aprenentatge i no deixi de banda les necessitats individuals de l'alumnat (Guijarro 1990, p. 1; Muñoz 2018, p. 28). Al contrari, es requereix crear una escola per tothom que, com s'explica al dossier del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015, p. 8), tinga els principis següents:

Una escola per a tothom

- Reconeix la diversitat com un fet universal.
- Pren el sistema inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tot l'alumnat.
- Personalitza l'aprenentatge perquè cada alumne i cada alumna pugui desenvolupar al màxim les seues potencialitats.
- Té en compte l'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret de tot l'alumnat a rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit.
- Fomenta la participació i corresponsabilitat per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte.

7 Article recuperat de www.inclusioneducativa.cl. Article original en: "Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". 1990, p. 411-438. Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid)

- Ofereix formació al professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits.

Aquesta escola que accepta, junt amb les administracions educatives, un paper actiu i se sent responsable de l'atenció a la diversitat del seu alumnat, es caracteritza perquè creu que tothom és diferent, perquè els equips docents consideren que tots els alumnes i totes les alumnes conformen el grup i, com a tal, consideren que tot l'alumnat aprén i roman al grup que li pertoca per edat, i perquè tant els èxits com les dificultats es veuen com una oportunitat per millorar personalment i professionalment (Riera, 2010, p. 24-25). A més, assegura que qualsevol alumne o alumna pot adquirir les competències bàsiques que li serveixen per a construir una formació sòlida. Unes competències que li són útils per a desenvolupar-se com a membre actiu dintre de la societat (Dept. d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2015, p. 11). Així doncs, una escola per a tothom es basa en una educació i organització democràtiques, respecta i reconeix tothom, no accepta la desigualtat i la injustícia, i és pilar fonamental per construir una societat millor (Slee, 2011, p. 173).

L'aplicació del programa que es presenta a aquesta tesi es du a terme en els contextos de Saxònia (Alemanya) i la Comunitat Valenciana (Estat espanyol). Per aquest motiu, és imprescindible conèixer, prèviament, com es defineix i quins principis es reconeixen en una escola de qualitat que afavoreix la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat a partir de la normativa educativa de cadascun dels dos contextos.

2.2 Trajectòria Normativa. Cap a l'Educació Inclusiva: L'escola de tots i totes

2.2.1 Alemanya

Tal com explica Riusech (2018, p. 107), a la República Federal Alemanya són els Estats Federals⁸ els que tenen la competència en matèria d'educació. Cadascun d'aquests Estats és responsable d'establir la seua pròpia llei, el qual significa que determinades qüestions (com és el cas de la inclusió escolar) tenen un procés d'implementació ràpid i eficaç en alguns estats, mentre que en altres es troben encara en una fase-pilot o molt endarrerits en el desenvolupament d'un model i la seua aplicació.

Per entendre com germina el concepte d'educació inclusiva a Alemanya cal començar, tal com recalca Riusech (2018, p. 107), per fer referència a la Declaració de Salamanca de 1994, aprovada per la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials: Accés i Qualitat, en la qual es proclama que:

- Tots els infants d'ambdós sexes tenen el dret fonamental a l'educació i cal donar-los-hi l'oportunitat d'assolir i mantenir un nivell acceptable de coneixements.
- Cada nen i cada nena té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge que li són propis.
- Els sistemes i els programes educatius han de ser dissenyats i aplicats de forma que tinguen en compte totes aquestes característiques i necessitats individuals.
- Les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a accedir a les escoles ordinàries. Aquestes hauran d'integrar-les en una pedagogia centrada en l'alumnat, que siga capaç de satisfer aquestes necessitats educatives especials.

⁸ *Länder*: Estats Federals alemanys

- Les escoles ordinàries amb orientació integradora representen el mitjà més efectiu per combatre les actituds discriminatòries, per crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per a tothom; a més, proporcionen una educació efectiva per la majoria d'infants i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu.

Declaració de Salamanca, 1994, p. 10

I que apel·la als governs de les diferents nacions a:

- Donar la prioritat política i pressupostària més alta a la millora dels seus sistemes educatius perquè puguin incloure tots els infants, amb independència de les seues diferències o dificultats individuals.
- Adoptar amb caràcter de llei o com a política el principi d'educació integrada, que permet a tots els infants matricular-se en escoles ordinàries, a no ser que hi haja raons de pes pel contrari.
- Desenvolupar projectes exemplars i fomentar intercanvis amb països que tenen experiència en escoles integradores.
- Crear mecanismes descentralitzats i participatius de planificació, supervisió i avaluació de l'ensenyament d'infants i adults amb necessitats educatives especials.
- Fomentar i facilitar la participació de les famílies en unitats i organitzacions de persones amb discapacitat, per fer-les partícips en la planificació i el procés d'adopció de decisions en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Invertir més esforços en la identificació primerenca i les estratègies d'intervenció.

- Garantir que en un context de canvi sistemàtic, els programes de formació del professorat (tant inicial com continu) estiguen orientats a atendre les necessitats educatives especials en les escoles integradores.

Declaració de Salamanca, 1994, p. 10-11

A conseqüència d'aquesta declaració, el govern de la República Federal Alemanya publica, aquest mateix any 1994, una ampliació de la seua constitució que marca l'inici d'algunes escoles integrades als estats federals d'Hamburg i Hessen.

Tal com explica Böttinger (2016), l'any 1994 la *Kultusministerkonferenz*⁹ ja publica una sèrie d'idees per afavorir l'educació especial a les escoles ordinàries. En aquestes recomanacions es posa el focus en el fet que l'educació dels i les alumnes que es troben amb barreres per l'aprenentatge, no només tinga lloc a les escoles d'educació especial sinó que es pugui oferir també a l'escola ordinària (p. 58).

Es posa l'atenció en el principi de subsidiarietat (*Subsidiaritätsprinzip*). Aquest és el principi pel qual el treball d'educació especial ha d'ocórrer allí on és necessari, sempre que l'educació ordinària no siga suficient i requerisca d'un treball de suport addicional. (Böttinger, 2016, p. 60)

El focus del treball pedagògic canvia, doncs, a partir d'aquest moment: l'alumnat i el suport especial que se li pot oferir a l'escola ordinària passen a ser la prioritat. El problema, tal com explica Böttinger (2016), és que el professorat de les escoles ordinàries es veu sobrepasat

⁹ Traducció pròpia: Conferència del Ministeri de Cultura i Ciència

per haver d'oferir aquesta nova atenció, ja que sovint els falta la formació adequada i experiència en la matèria (p. 62).

A més, un problema afegit a l'hora de fer nous passos en el camí cap a la inclusió escolar, segons aquest mateix autor, és que la *KMK*¹⁰ perd l'oportunitat amb aquesta sèrie de recomanacions d'unificar sistemes de suport entre els diferents models escolars: escoles ordinàries i escoles d'educació especial (Böttinger, 2016, p. 63).

Cal dir que aquestes primeres mesures preses pels diferents Estats Federals van dirigides a fomentar la integració dels infants amb necessitats educatives especials a les escoles ordinàries, ja que els ofereixen rebre les mateixes atencions educatives que abans rebien a les escoles d'educació especial, ara a l'escola ordinària. D'aquesta manera, en un primer moment, no pot parlar-se d'inclusió a les aules perquè, en una gran quantitat d'activitats educatives, aquests infants continuen sense participar-hi.

L'any 1999, la *Kultusministerkonferenz* publica de nou una sèrie de recomanacions, per tal que les escoles ordinàries incorporen l'alumnat que es troba amb barreres per l'aprenentatge a l'aula. En aquestes s'especifiquen les tasques concretes, tant del professorat de les escoles d'educació especial com del professorat de l'escola ordinària.

Les més significatives són:

- Decidir les pautes que marquen la seua activitat pedagògica.
- Crear un clima de responsabilitat compartida al grup d'aprenentatge que es caracteritze per l'acceptació, tolerància, consideració i voluntat de suport.

10 *KMK*: Abreviació de *Kultusministerkonferenz*

- Tenir una consideració especial a les experiències i vivències de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Integar mesures individualitzades i diferenciades en un concepte educatiu global dins del grup d'aprenentatge.
- Facilitar el desenvolupament motor, cognitiu, lingüístic, emocional i social de tots els infants i adolescents.
- Preparar i continuar un pla de desenvolupament educatiu.
- Consultar conjuntament amb les famílies cada cas en concret. (*KMK*, 1999, p.15)

Com ocorre amb les recomanacions de la *KMK* de 1994, les recomanacions de 1999 només donen pautes per una educació integradora.

El pas cap a l'escola inclusiva es produeix, finalment, amb la Declaració dels Drets de les Persones amb Discapacitat de 2006, formulada per les Nacions Unides, ratificada en 2008 i que entra en vigor en 2009, on s'estipula que:

1. Els estats part reconeixen el dret de les persones amb capacitats diverses a l'educació. Per tal de fer efectiu aquest dret sense discriminació i sobre la base de la igualtat d'oportunitats, els estats part asseguraran un sistema educatiu inclusiu a tots els nivells, així com l'ensenyament al llarg de la vida, per tal de:
 - a) Desenvolupar plenament el potencial humà i el sentit de la dignitat i l'autoestima, i reforçar el respecte pels drets humans, les llibertats fonamentals i la diversitat humana.
 - b) Desenvolupar al màxim la personalitat, els talents i la creativitat de les persones amb capacitats diverses, així com les seues aptituds mentals i físiques.

- c) Fer possible que les persones amb capacitats diverses participen d'una manera efectiva en una societat lliure.
2. En fer efectiu aquest dret, els estats part asseguren que:
- a) Les persones amb capacitats diverses no queden excloses del sistema general d'educació, i que els infants amb capacitats diverses no queden exclosos de l'ensenyança primària gratuïta i obligatòria ni de l'ensenyança secundària.
 - b) Les persones amb capacitats diverses puguen accedir a una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions, en la comunitat en què visquen.
 - c) Es facen ajustaments raonables en funció de les necessitats individuals.
 - d) Es done el suport necessari a les persones amb capacitats diverses, en el marc del sistema general d'educació, per facilitar-ne la formació efectiva.
 - e) Es faciliten mesures de suport personalitzades i efectives en entorns que fomenten al màxim el desenvolupament acadèmic i social, amb l'objectiu de fomentar la plena inclusió.
3. Els estats part brindaran a les persones amb capacitats diverses la possibilitat d'aprendre habilitats per a la vida i el desenvolupament social, amb la finalitat de propiciar-ne la participació plena i en igualtat de condicions en l'educació i com a membres de la comunitat. Amb aquesta finalitat, els estats part adoptaran les mesures pertinents, entre elles:
- a) Facilitar l'aprenentatge del Braille, l'escriptura alternativa, altres models, mitjans i formats de comunicació augmentatius o alternatius, i habilitats d'orientació i mobilitat, així com la tutoria i el suport entre parells.

- b) Facilitar l'aprenentatge de la llengua de signes i el foment de la identitat lingüística de les persones sordes.
 - c) Assegurar que l'educació de les persones i en particular dels infants cecs, sords o sordcecs, s'imparteix en els llenguatges i els models i mitjans de comunicació més apropiats per a cada persona i en entorns que permeten assolir el seu màxim desenvolupament acadèmic i social.
4. Amb la finalitat de contribuir a fer efectiu aquest dret, els estats part adoptaran les mesures pertinents per a donar ocupació a mestres, inclosos mestres amb capacitats diverses, que estiguen qualificats en llengua de signes o Braille, i per formar a professionals i personal que treballen en tots els nivells educatius. Aquesta formació inclourà la conscienciació sobre la diversitat de les capacitats individuals i l'ús de modes, mitjans i formats de comunicació augmentatius o alternatius apropiats, i de tècniques i materials educatius per oferir suport a les persones amb capacitats diverses.
5. Els estats part asseguraran que les persones amb capacitats diverses tinguen accés a l'educació general, a l'educació superior, la formació professional, l'educació per adults i l'aprenentatge durant tota la vida sense discriminació, i en igualtat de condicions. Amb aquesta finalitat, els estats part asseguraran que es proposen ajustos raonables per a les persones amb capacitats diverses.

Declaració dels drets de les persones amb discapacitat, 2006, p. 18-20

Per posar en funcionament aquests punts formulats per les Nacions Unides, la *Kultusministerkonferenz* publica l'any 2011 unes noves recomanacions, que els diferents estats federals han de seguir per consolidar l'educació inclusiva a les escoles.

En aquestes recomanacions queda palés que la base d'una educació inclusiva ha de ser que infants i adolescents que troben barreres per l'aprenentatge i aquells que no troben barreres, reben l'educació conjuntament. S'addueix que els requisits bàsics perquè açò puga ocórrer són el respecte i la consideració mútua, així com que tots els membres implicats a l'escola tinguen les actituds i comportaments adequats, vist que l'alumnat que es troba amb barreres per l'aprenentatge i l'alumnat que no troba barreres han de ser part activa en les mateixes activitats. D'altra banda, amb aquestes recomanacions queda palesa la necessitat de tractar a l'aula temes com la desigualtat i la diversitat al món, i les vivències individuals de cada ésser humà com a base per fonamentar la convivència i el treball en la diversitat. Finalment, s'assegura que infants i adolescents que troben barreres per l'ensenyament o que necessiten un suport especial, tindran les mateixes oportunitats per accedir als diferents nivells educatius durant tota la vida escolar (*Kultusministerkonferenz, 2011, p. 3-4*).

En aquest punt cal emfatitzar, de nou, que és arran d'aquestes recomanacions que comença a parlar-se d'inclusió pròpiament i no d'integració, com ocorre amb les anteriors recomanacions. A partir d'ara es posa l'atenció en el fet que tots els infants formen part de les mateixes experiències educatives, independentment de les seues característiques i particularitats.

Com Böttinger (2016) assenyala, la finalitat d'aquestes recomanacions és que cada escola siga capaç de satisfer les necessitats educatives individuals de cada estudiant, posant l'atenció als processos d'aprenentatge i evolució de tot l'alumnat (p. 75).

Una vegada conegudes aquestes recomanacions, cal recordar que són els diferents estats federals els que tenen la responsabilitat i la decisió final per posar en pràctica els models que

permeten una educació inclusiva a les diferents escoles primàries i secundàries, a la República Federal Alemanya.

Riusech (2018) presenta una graella que permet veure quin procés s'ha seguit a cada estat federal¹¹ per implantar l'educació inclusiva a les escoles ordinàries (p. 115-118).

Taula 1

Esquema implementació Educació Inclusiva a Baden-Württemberg, Bayern, Berlin i Brandenburg (Alemanya).

CURS	BADEN-WÜRTENBERG	BAYERN	BERLÍN	BRANDENBURG
11/12	Escoles pilot amb formació escolar per joves amb capacitats diverses	Es reforma la llei d'educació	Es defineix el concepte	
13/14		Des de 2013 existeixen models d'inclusió		Projecte pilot "escola primària inclusiva"
14/15	Fita important. Reforma de la llei d'educació		Creació 13 centres de psicologia escolar, orientació i suport	
15/16	Les escoles d'educació especial es transformen en centres de formació i orientació	S'observen passos cap a la inclusió		
16/17			Es creen escoles per acollir alumnat amb les següents capacitats diverses (*1) i es planifiquen 30 centres més	
17/18			Disposició per als recursos i equips per les escoles amb desenvolupament de	S'amplia el nombre d'institucions segons el projecte pilot

¹¹ Land: Estat federal

CURS	BADEN- WÜTENBERG	BAYERN	BERLIN	BRANDENBURG
			l'aprenentatge emocional i social	
2023/2024				Totes les <i>Grundschulen</i> ¹² , <i>Oberschulen</i> ¹³ y <i>Gesamtschulen</i> ¹⁴ són institucions “d’aprenentatge conjunt”

(*1) Auditives, de comunicació, de visió, de desenvolupament corporal i motor, mentals i autisme.

Nota: Taula adaptada de M.Riusech (2018)

Taula 2

Esquema implementació Educació Inclusiva a Bremen, Hamburg, Hessen i Mecklenburg-Vorpommern (Alemanya). Adaptat de M.Riusech (2018)

CURS	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	MECKLENBURG- VORPOMMERN
11/12	A partir de 2010 es desenvolupa un pla d’inclusió. 2011- suport de les escoles a l’ensenyament inclusiu	Formació inclusiva en les escoles d’aquest <i>Land</i> ¹⁵		2010/2011 – primer intent per crear una escola inclusiva
12/13	Recursos de centres especialitzats passen a ser pedagogia de suport	Pla d’acció del <i>Land</i>		
13/14				

¹² Traducció: Escola primària

¹³ Traducció: Escola secundària

¹⁴ Traducció: Escola integral (tots els graus)

¹⁵ Traducció: Estat Federal

CURS	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	MECKLENBURG-VORPOMMERN
14/15		El senat publica un informe sobre l'aplicació del pla del <i>Land</i>		
15/16			Creació de nous models regionals d'educació inclusiva	Estratègies d'inclusió del govern del <i>Land</i> en el sistema educatiu fins a 2023
16/17			Partint d'aquesta experiència, pacte de les escoles inclusives, cooperació entre elles	
17/18	El pas al sistema educatiu inclusiu deu completar-se durant aquest curs			
18/19			Pactes per tot l'Estat Federal de Hessen	

Nota: Taula adaptada de M.Riusech (2018)

Taula 3

Esquema implementació Educació Inclusiva a Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz i Saarland (Alemanya). Adaptat de M.Riusech (2018)

CURS	NIEDERSA.	NORDRHEIN-WESTFALEN	RHEINLAND-PFALZ	SAARLAND
11/12	Canvi lleis d'educació fins 4t curs			Projecte pilot amb 7 <i>Grund-2 Real-</i> i 2 <i>Gesamtschule</i>
12/13			Se segueix desenvolupant la inclusió en l'àmbit escolar que es va	

CURS	NIEDERSA.	NORDRHEIN- WESTFALEN	RHEINLAND- PFALZ	SAARLAND
			iniciar en la dècada dels 90	
13/14		El govern del <i>Land</i> publica la primera lleï per implementar els resultats de la Convenció dels Drets dels Discapacitats		Fi del projecte pilot. Es modifica la lleï per incorporar el concepte d'inclusió
14/15	Canvi de lleï pel qual les <i>Grundschule</i> i altres escoles es converteixen en centres inclusius	Entren en vigor nous canvis en la lleï d'educació en els quals es donen les directrius per implementar l'educació inclusiva		Tots els infants tenen l'obligació de participar en la <i>Grundschule</i> . Les famílies deuen sol·licitar el pas a la <i>Förderschule</i> ¹⁶
16/17			En aquest curs escolar existeixen ja 289 institucions	Totes les <i>Grundschule</i> estan proveïdes de suport pedagògic
17/18	Creació de centres d'orientació i suport per les escoles inclusives			
A PARTIR 2024	Totes les escoles han de ser inclusives en aquest <i>Land</i>			

Nota: Taula adaptada de M.Riusech (2018)

¹⁶ Traducció: Escola d'educació especial

Taula 4

Esquema implementació Educació Inclusiva a Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein i

Thüringen (Alemanya). Adaptat de M.Riusech (2018)

CURS	SACHSEN	SACHSEN- ANHALT	SCHLESWIG- HOLSTEIN	THÜRINGEN
11/12	Consell d'experts: estableixen els passos a seguir			Gradualment, la meitat del temps per suport pedagògic especial
12/13	Pla pilot ERINA amb quatre models regionals	Ensenyament conjunt com a pedra angular de l'educació inclusiva		Desenvolupa un pla d'inclusió
13/14		Certificació d'escoles amb perfil inclusiu, tant primària com secundària	S'inicia l'educació inclusiva a les escoles	
14/15			Es creen llocs per professorat de suport a l'aula, així com projectes extraescolars	Des d'aquest curs es converteixen en centres de competències i orientació
15/16		Es crea una aliança per la inclusió de l'escola primària i secundària de manera que els recursos de la pedagogia especial sistemàticament romanen junts	El professorat d'educació especial s'incorpora a les escoles ordinàries. S'estableix un nou concepte	
16/17				
17/18				

Nota: Taula adaptada de M.Riusech (2018)

Aquestes dades corroboren que encara que a tota Alemanya se segueixen les recomanacions fetes per la *KMK* (2011), cadascun dels estats federals segueix diferents conceptes i processos per implantar i consolidar l'ensenyament inclusiu a les escoles.

A l'Estat de Bremen es pot veure com s'inicia el camí cap a l'escola inclusiva ja al curs 2010, i com es fan els passos conseqüents fins a arribar, al curs 2017/18, a completar la transició a l'ensenyament inclusiu. Böttinger (2016, p. 97) assenyala que aquest estat federal mostra en aquest període de temps una taxa d'exclusió que va disminuint fins a arribar a no ser rellevant (1,1% al curs 2015/2016) i l'estudi de Hollenbach- Biele i Klemm (2020) confirma aquesta tendència, mostrant com al curs escolar 2018/19, la taxa d'exclusió escolar a Bremen és d'un 0,9%. Hamburg, Schleswig-Holstein, Berlín i Niedersachsen també presenten plans pedagògics que, progressivament, aconsegueixen reduir la quota d'exclusió escolar a les escoles ordinàries de forma significativa (2,9%, 2,2%, 2,4% i 3,2% respectivament) (p. 11).

L'exemple contrari a aquesta tendència positiva cap a l'educació inclusiva a Alemanya, s'observa als estats federals de Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg i Bayern, on la quota d'exclusió escolar augmenta. Rheinland- Pfalz presenta al curs escolar 2008/09 una quota d'exclusió escolar d'un 3,8%, mentre que al curs 2018/19 presenta una quota d'exclusió del 4,2%; Baden-Württemberg augmenta en aquests mateixos deu anys d'un 4,5% a un 4,8%; i a Bayern s'observa un augment d'un 0,2% en aquests deu anys (de 4,5% a 4,7%) (Hollenbach- Biele, Klemm, 2020, p. 11).

És a dir, allò que en alguns estats federals es veu com una fita impossible d'aconseguir, en altres llocs és una realitat d'èxit (Lange i alt. 2017, p. 6).

2.2.1.1 Saxònia.

Altres estats federals porten un procés moderadament ascendent, en el qual, progressivament, es va encaminant l'educació cap a l'escola inclusiva, reduint cada vegada més les quotes d'exclusió escolar i augmentant el nombre d'alumnes que reben l'educació a les escoles ordinàries (Böttinger,2016; Lange, 2017; Riusech, 2018; Hollenbach-Biele i Klemm,2020).

Un dels exemples on el camí cap a l'educació inclusiva està portant un procés més lent és l'Estat Federal de Saxònia, a l'est d'Alemanya. Com es veu a la graella presentada per Riusech (2018), adaptada per aquesta tesi, al curs 2011/12 un consell d'experts es reuneix per assentar les bases que estableixen el model i els passos a donar cap a l'escola inclusiva, seguint les recomanacions de la *KMK* de 2011.

Aquestes recomanacions que el consell d'experts decreta, segons Lange i alt. (2017), promouen ajustar el fonament jurídic de l'educació especial per adaptar-se als requeriments de la convenció de les Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitats (Vgl. Gremi d'experts de Saxònia 2012.:4). A més, prioritzen l'escolarització de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials a l'escola ordinària (Vgl.ebd.:9). Demanen als centres educatius que siguin capaços d'oferir una educació orientada cap a diferents objectius, no només a l'escola primària sinó també a la secundària (*Sekundarstufe*) I i II¹⁷ (vgl.ebd.:6). Estipulen que l'Estat Lliure de Saxònia hauria de preveure una provisió de fons addicionals per tal de dissenyar escoles lliures de barreres (vgl.ebd.:8). A més, demanen que les escoles d'Educació Especial, que ja existeixen, acullen també infants que no troben barreres per

17 *Sekundarstufe* I i II són els dos cicles en què es divideix l'educació secundària a Alemanya.

l'aprenentatge, així com la creació de centres per a l'assessorament, prevenció i suport docent (vgl.ebd.:9). També es demana l'ampliació de tots els programes de formació del professorat amb contingut sobre educació inclusiva (vgl.ebd.:11). Finalment, es decreta que la decisió de les famílies siga vinculant en l'elecció del lloc d'aprenentatge de l'alumne o l'alumna (vgl.ebd.:7) (Lange i alt., 2017, pp. 10-11). És a dir, per tal de dur a terme una correcta supervisió educativa s'haurà de comptar en tot moment amb l'aprovació i col·laboració paterna/materna de l'alumne o l'alumna en qüestió.

Segons un estudi de Fischer (2014), l'any 2014 no podia considerar-se que Saxònia estigués seguint les pautes d'inclusió donades per la convenció de les Nacions Unides (Lange i alt, 2017, p. 6), i les recomanacions fetes pel Gremi d'experts de Saxònia l'any 2011 tampoc havien entrat encara en vigor. De fet, aquests mateixos autors (Lange i alt, 2017) expliquen que a les lleis educatives de Saxònia formulades en 2004 i 2010, ni tan sols s'esmentava el concepte d'inclusió i que posteriorment allò que s'havia aplicat eren mesures integradores, confontent així els termes d'inclusió i integració. Així doncs, mentre a les taxes oficials augmentava el nombre de l'alumnat escolaritzat a centres ordinaris, en la pràctica, aquells i aquelles alumnes que es trobaven amb barreres en l'aprenentatge continuaven sense ser-hi inclosos/es.

És més, tal com es veurà en analitzar la implementació del model d'ensenyament musical que es presenta en aquesta tesi, en moltes regions d'aquest Estat Federal, encara avui dia, segueix predominant la separació de l'alumnat en escoles ordinàries i escoles d'educació especial, tot i que existeixen projectes mitjançant els quals l'alumnat d'ambdues institucions treballen junts durant unes hores a la setmana. Tanmateix, aquesta separació establerta i arrelada complica considerablement que les institucions es moguen en la direcció cap a l'escola inclusiva.

Així doncs, és clar que aquest anquilosament del sistema educatiu no contribueix a fer camí cap a una escola inclusiva, però hi ha altres impediments que afegeixen més dificultats. Per exemple, que no hi haja l'obligació institucional de fer que els edificis públics, com les escoles, siguin lliures de barreres (*Barrierefreie Schule*), cosa que si ocorre a altres estats federals (Lange i alt.2017, p. 6).

D'altra banda, existeix un problema d'arrel que és la preparació que el professorat rep per atendre a la diversitat a l'aula. Com ja s'ha mencionat, en un primer moment els i les docents es veieren sobrepassats per les noves circumstàncies (Böttinger, 2016). Aquest encara és un dels grans problemes a l'hora d'integrar l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge a les escoles ordinàries (Böttinger, 2016, p. 62). La *KMK* formula l'any 2014 els nous estàndards de la formació del personal docent, on s'estipula la necessitat que els graduats i les graduades completen una formació que els ajude a veure els reptes del desenvolupament d'un sistema inclusiu (Lange i alt., 2017, p.23). Però, a Saxònia no hi ha obligació de completar estudis en aquesta matèria a cap de les tres universitats on s'imparteix la carrera,¹⁸encara que a dues d'aquestes universitats és obligatori que els i les estudiants d'algunes especialitats assisteixen a conferències sobre inclusió. A més, s'han establert oficialment uns cursos de formació per a personal docent, mitjançant els quals es pot obtenir una qualificació en "Educació integradora".

De les lectures dels documents de Böttinger (2016), Lange i alt. (2017), Lange (2017) i Riusech (2018), i de les entrevistes fetes a mestres de diferents escoles de Saxònia, que s'analitzaran amb més profunditat als capítols sisé i seté d'aquesta tesi (adjuntes entrevistes

¹⁸ Els estudis *Lehramt* poden traduir-se com "Professió docent" i formen els futurs professors/es tant de l'escola primària com de l'escola secundària.

completes al II annex, p. 115 – volum 2), es pot deduir que dos dels motius pels quals el canvi cap a l'escola inclusiva està sent tan lent en aquest estat federal són:

- En primer lloc, econòmic: L'escola inclusiva significa un canvi en la infraestructura a fi de crear escoles lliures de barreres, cosa a la qual l'Estat Lliure de Saxònia no està obligat a destinar part del seu pressupost. A més, per tenir una escola inclusiva de qualitat, es requereix personal de suport, i això comporta un augment del pressupost destinat a cada escola.
- En segon lloc, educatiu: L'immobilisme en un sistema dividit en escoles ordinàries i escoles d'educació especial, al qual ja s'ha fet referència abans, ha fet que, per exemple, al test PISA les escoles d'aquest Estat Federal obtinguen molt bon resultat, ja que els alumnes que baixen la puntuació a altres estats federals, en aquest no estan presents a l'aula. A més, tal com addueixen professores de centres d'educació especial, entrevistades en aquesta recerca, en aquestes institucions es prepara els nens i les nenes per “la vida diària” amb activitats per les quals no hi ha temps en una escola ordinària; i, d'altra banda, l'alumnat es troba més protegit ací que a una escola ordinària. És a dir, en certa manera, part del professorat i les administracions educatives consideren que aquest sistema establert i arrelat funciona correctament.

S'ha comprovat que, tal com es mostra a la graella presentada per Riusech (2018), fins a l'any 2016 només es coneix un projecte oficial en pro de la inclusió educativa a Saxònia. Al curs 2011/12 es crea un model pilot anomenat ERINA (*Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen*¹⁹) que

¹⁹ ERINA (Traducció): Prova d'enfocaments per a l'escolarització inclusiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials a regions model.

presenta quatre models regionals, i al curs 2012/2013 comença a posar-se en pràctica a diferents centres educatius d'ensenyança secundària. La finalitat d'aquest model és millorar i desenvolupar les possibilitats d'aprenentatge, en l'àmbit de l'ensenyament secundari, de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge, dins de l'escola ordinària. Aquest projecte només arriba a dur-se a terme a escoles model (*Sächsisches Staatsministerium für Kultus*²⁰).

L'any 2016 es crea el Pla d'Acció del Govern de l'Estat de Saxònia²¹, en el qual es posa de manifest la necessitat de crear un camí cap a la inclusió de les persones amb capacitats diverses tant en l'educació com al treball i a la societat al llarg de tota la vida. Aquest pla d'acció dedica el cinqué capítol a les estratègies per afavorir una educació inclusiva des de l'educació infantil, primària i secundària, fins a l'educació superior, i facilitar un aprenentatge que es pugui prolongar durant tota la vida (*Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung*, 2016, p. 37-60).

Malgrat aquests avanços significatius en el camí cap a l'escola inclusiva a Saxònia, un estudi de Hollenbach-Biele i Klemm (2020), finançat per la fundació Bertelsmann, mostra que la quota d'exclusió escolar a aquest estat federal quasi no ha variat en els últims deu anys. Es pot observar a aquest estudi (2020, p. 11), com al curs escolar 2008/09 la quota d'exclusió escolar a Saxònia era d'un 6,9%, mentre que al curs escolar 2018/19 era d'un 5,6%.

Es remarca en aquest apartat el cas de Saxònia perquè, com ja s'ha esmentat, és on es du a terme la primera implementació del model d'ensenyament musical que es presenta en aquesta tesi. En el capítol 6 s'explica amb més deteniment el context educatiu de les escoles de la regió on té lloc la recerca.

²⁰ Pàgina Web sense data.

²¹ *Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung*

2.2.2 Estat Espanyol

Riera (2010), Rubio (2017) i Abellán i alt. (2010) consideren en les seues investigacions que el primer pas i fet fonamental en el trànsit de l'exclusió a la integració a l'Estat espanyol es dona amb la publicació de la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI, 1982). Com aquests autors indiquen, de l'article 23 al 31 s'hi exposa que les persones amb discapacitat s'integren des d'ara en el sistema ordinari d'educació, que en aquest context reben els programes i recursos adequats i que, només en casos específics, rebran l'educació en centres d'Educació Especial, que funcionaran: *“de manera paral·lela amb els centres ordinaris, per facilitar la integració dels alumnes”* (Riera, 2010, p. 48).

Posteriorment, el Reial decret d'ordenació de l'Educació Especial de 1985, desenvolupa els principis educatius proposats per la LISMI (1982). En aquest Reial Decret es plantegen explícitament els beneficis i la necessitat d'escolaritzar en centres ordinaris totes aquelles persones *“amb deficiències psíquiques i sensorials”*, a través de suports individuals específics. En aquest moment, es posa el focus a integrar tot l'alumnat en una escola, sense arribar a plantejar que aquells infants que troben barreres per l'aprenentatge puguen fer les mateixes activitats que l'alumnat que ja assisteix a l'escola ordinària (VIU, 2014).

El pas següent cap a la inclusió es dona amb la LOGSE (Llei orgànica 1/1990), que aposta pels principis de normalització i integració, i amb la qual arriba el concepte de Necessitats Educatives Especials. Aquest concepte s'utilitza des d'aleshores per referir-se a infants que, portant a terme la seua escolarització en aules ordinàries, necessiten suport especial o algun tipus d'adaptació curricular per superar barreres o problemes en el desenvolupament i l'aprenentatge (VIU, 2014).

En relació amb la LOGSE ha de citar-se també la LOPEG (Llei 9/1995). Aquesta llei aprofundeix, amplia i modifica la LODE (Llei orgànica 8/1985, del dret a l'educació), amb la finalitat de donar resposta a les noves exigències plantejades per l'aprovació i el posterior desenvolupament de la LOGSE. És a dir, per donar resposta a la nova estructuració del sistema educatiu i aprofundir en l'autonomia dels centres i el professorat en el desenvolupament del currículum (Glossari de termes educatius, 2016).

Tal com expliquen Abellan i alt. (2010), el sistema educatiu a l'Estat Espanyol que neix tant de la LOGSE com de la LOPEG, té una clara orientació inclusiva, encara que es considera que, realment, una de les seues preocupacions fonamentals ha estat l'atenció a la diversitat (p. 152). Ja que com Rubio (2017) explica, ja no sols es parla de capacitats diferents sinó també de les desigualtats en educació, que neixen de l'entorn cultural i social dels infants (p. 258).

Altres reials decrets d'inferior rang com són el Reial decret 696/95, d'ordenació de l'educació de l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials, i el Reial decret 299/96, d'ordenació de les accions dirigides a la compensació de les desigualtats en educació, també contribuïren positivament per avançar en la creació d'un sistema que *“conceptualitzés allò que avui es coneix com a educació inclusiva a l'Estat espanyol”* (Abellan i alt, 2010, p. 152).

Posteriorment, la propera Llei educativa que s'aprova a 2002 (LOCE) no va afavorir ni impulsar l'escola inclusiva, de fet *“va suposar un intent de fer marxa enrere en els plantejaments comprensius de la LOGSE”*, tot accentuant les diferències entre l'alumnat i la desigualtat entre centres (Riera, 2010, p. 51).

La reforma següent de la Llei educativa (LOE, 2006) promou, altrament, el principi d'inclusió a les aules, fent-se ressò de principis que encoratgen els centres a adquirir un compromís amb l'educació que signifiqui dur a terme una escolarització sense exclusions,

responent als principis de qualitat i equitat. A que donen una resposta marcada en la normativa i desenvolupada des del principi d'autonomia de centres, i a que prenguen mesures que donen resposta a tot l'alumnat en el marc de tot el sistema educatiu, mitjançant el principi d'inclusió (Abellan i alt. 2010, pp. 152-153).

En el seu articulat destaquen els articles 73 i 74.1, on es defineix l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials i on s'estipulen els principis pels quals aquests i aquestes alumnes han de ser escolaritzats i escolaritzades:

S'entén per alumnat que presenta necessitats educatives especials aquell que requereix, per un període de la seua escolarització o durant tota la seua escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta.

LOE, article 73 publicada al Boe n.106, 2006, p.17180

L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió i assegurarà la seua no discriminació i igualtat efectiva en l'accés i permanència en el sistema educatiu, podent introduir mesures de flexibilització en les diferents etapes educatives.

LOE, article 74 publicada al BOE n.106, 2006, p.17180

La següent reforma de la Llei educativa (LOMQUE, 2013) no introdueix gairebé cap novetat referent a l'educació inclusiva, però afegeix al seu articulat modificacions al text estipulat per la LOE (2006), tal com assegura García Rubio (2017, pp. 251-264). Un exemple

d'aquestes modificacions, pel que fa a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, és tractar d'una forma més exhaustiva les dificultats específiques que cadascú té en l'aprenentatge.

Secció quarta. Alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge.

Article 79.bis. Mesures d'escolarització i atenció.

1. Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per a identificar l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge, i valorar de forma immediata les seues necessitats.
2. L'escolarització de l'alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge es regirà pels principis de normalització i inclusió, i assegurarà la no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i permanència al sistema educatiu.
3. La identificació, valoració i intervenció de les necessitats educatives d'aquest alumnat s'efectuarà de la manera més immediata possible, en els termes que determinen les administracions educatives.

LOMQUE, 2013. Article 79 bis. Publicada al BOE n.259, 2013, pp. 39-41

Una altra novetat que presenta la LOMQUE (2013) és la identificació del trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat – TDAH- com a dificultat específica de l'aprenentatge a la qual les administracions educatives han de donar una resposta adequada (García Rubio, 2017, p. 261).

2.2.2.1 Comunitat Valenciana.

“La constitució espanyola reconeix a totes les persones el dret a l’educació” i demana als poders públics que *“promoguen les condicions perquè aquest dret siga gaudit en condicions d’igualtat per tota la ciutadania”*.

El Govern de la Generalitat Valenciana va desenvolupar el Decret 39/1998, d’ordenació de l’educació per a l’atenció de l’alumnat amb Necessitats Educatives Especials, on es regulen els aspectes que tenen relació amb l’escolarització, els suports i els recursos necessaris per a l’atenció d’aquest alumnat.

Posteriorment, la Llei 11/2003 de 10 d’abril, de la Generalitat Valenciana, sobre l’estatut de les persones amb discapacitat, garanteix el seu dret a l’escolarització en un centre ordinari en qualsevol de les etapes educatives, obligatòries i no obligatòries, en tots els centres públics i concertats.

D’altra banda, la Llei 2/2006, de 3 de maig, d’educació, enuncia el progrés en l’equitat educativa i concep que *“únicament a partir del principi d’inclusió, es garanteix el desenvolupament de totes les persones i s’afavoreix l’equitat i la qualitat de l’educació per a tot l’alumnat”* (Llei 2/2006, publicada al BOE n.106, 2006, p. 17179).

A març de 2007, l’Estat Espanyol ratifica l’estipulat per l’Assemblea general de les Nacions Unides, a la Convenció Internacional de les Persones amb Discapacitat de 2006, *“la qual cosa implica que els seus principis i articulats s’han de convertir en dret exigible en tot el territori espanyol”* (Llei 26/2011, publicada al BOE n.184, 2011, sec. I p. 87478). Així, comença una adaptació de la legislació educativa que s’estipula a la Llei 26/2011, i que dona les pautes per les accions normatives que permetran desenvolupar l’educació inclusiva en el sistema educatiu a la Comunitat Valenciana.

L'any 2015, va ser un any de grans fites per avançar cap a l'educació inclusiva a tot el món. A Corea, es va aprovar la declaració d'Incheon al Fòrum Mundial de l'Educació (Educació 2030: Cap a una educació inclusiva i equitativa de qualitat, i un aprenentatge al llarg de la vida per a totes les persones). A aquest fòrum es van declarar objectius com: *“garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom”*. Es va assenyalar que la inclusió i l'equitat són *“la pedra angular”* sobre la qual fonamentar una educació transformadora, es va reconèixer la igualtat de gènere per aconseguir l'educació per tothom, i es van promoure programes de formació i estudis per tal d'eliminar la violència i discriminació a l'aula per raons de gènere (Unesco, 2015).

També l'any 2015, en el context europeu, l'Agència Europea d'Educació Inclusiva i Necessitats Especials enuncitava que: *“la política que regula els sistemes d'educació inclusiva ha d'oferir una visió clara i una conceptualització de l'educació inclusiva, com un enfocament per a millorar les oportunitats educatives de tot l'alumnat”* (p. 1).

Arran d'aquestes fites, la Generalitat Valenciana revisa les mesures preses al voltant de la inclusió educativa, mitjançant el Decret 104/2018, del 27 de juliol, per avançar cap al nou paradigma educatiu des de la perspectiva d'igualtat d'oportunitats, qualitat i equitat educativa. Aquest Decret s'emmarca dins del Pla Valencià d'Inclusió i Cohesió Social 2018-2022, marc de referència de les polítiques inclusives de la Generalitat Valenciana. Decret que es modifica l'any 2019, amb l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, l'objectiu de la qual és organitzar una resposta educativa per garantir l'accés, presència, participació i progrés de tot l'alumnat als centres educatius i per regular *“la detecció de les barreres a la inclusió, identificar les necessitats específiques de suport educatiu, i les necessitats de compensació de desigualtats, en l'àmbit educatiu i administratiu”* (Generalitat Valenciana, Diari Oficial n.8540, 2019, p. 20857).

2.2.2.2 Catalunya.²²

La Llei d'educació 12/2009, mostra " *la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i accessibilitat*" (Decret 150/2017, al DOGC n.7477, p. 1). Aquesta Llei exposa que la base d'una escola per tothom és la cohesió social i l'educació inclusiva, i que aquest haurà de ser un dels principis pels quals es regeix el sistema educatiu català.

L'any 2015, la UNESCO estipula que "*una educació bàsica de qualitat és el fonament necessari per a aprendre al llarg de la vida*" (Generalitat de Catalunya, Dept. d'Ensenyament, 2015). En aquest context, la Generalitat de Catalunya promulga l'any 2015 el Decret 119/2015, tenint en compte l'estipulat per la Llei d'educació 12/2009. L'article 11, dedicat a l'atenció a la diversitat de l'alumnat, deixa clar que l'atenció a la diversitat concerneix a tot l'alumnat i el conjunt de la comunitat educativa:

1. L'atenció a la diversitat és el reconeixement i la valoració de les diferents característiques que presenten tots i cadascun dels i les alumnes, així com la consideració de les seues necessitats d'aprenentatge de forma singular, afavorint que puguin aprendre conjuntament i col·laborar entre ells i elles en experiències d'aprenentatge compartit, rebutjant la uniformitat com a valor.
2. L'atenció a la diversitat afecta el conjunt de l'alumnat i de la comunitat educativa, però els centres han de fer un èmfasi especial en l'alumnat amb

²² Encara que la implementació del programa en el transcurs d'aquesta recerca transcorre entre Saxònia i la Comunitat Valenciana (les legislacions de les quals es presenten en aquest capítol), es presenta també la legislació a Catalunya, ja que aquesta Tesi s'ha desenvolupat en el marc d'una Universitat Catalana i amb previsió de poder fer una propera implementació del programa en el context escolar de Catalunya en un futur.

necessitats específiques de suport educatiu i, més concretament, en l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Decret 119/2015. Article 11, publicat al DOGC n.6990, 2015, pp. 7-8

I explica que per poder atendre aquesta diversitat el projecte educatiu de centre, o de ZER, ha d'incloure elements que permeten a tots els i les alumnes ser participants de les activitats, planificant-les amb criteris d'accessibilitat universal, adoptant mesures i donant recursos a l'alumnat amb necessitats específiques, i prenent consciència en detectar i prevenir les possibles dificultats en l'aprenentatge, fent un seguiment del progrés i ajustant mesures i recursos individualment per tot l'alumnat (Decret 119/2015. Article 11. Punt 3, publicat al DOGC n. 6990, 2015, p. 8).

A més, posa en relleu la responsabilitat de l'equip directiu del centre i de les administracions educatives de vetllar pel benestar d'aquests i aquestes alumnes, i assegurar la qualitat de l'educació que reben (Ibidem).

L'any 2017, la Generalitat de Catalunya presenta el Decret 150/2017, per l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. En aquest es posa de manifest que *“l'atenció educativa a l'alumnat comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tots els alumnes”* (Decret 150/2017. Article 1, publicat al DOGC n.7477, p. 3). És a dir, que tot l'alumnat és subjecte a qui oferir l'atenció adequada perquè pugui desenvolupar-se personalment i socialment, i per tal que *“avanci en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu”* (Decret 150/2017. Article 1 i 3, publicat al DOGC n.7477, p. 3-4).

Amb tot açò, cal dir que la finalitat d'aquesta tesi no és comparar els sistemes educatius als diferents Estats Alemanys i a l'Estat Espanyol, ni comparar l'efectivitat del programa aplicat en un context o en un altre. Però, és inevitable deduir, després de conèixer la normativa d'aquests contextos, que la trajectòria que segueixen unes regions i altres afecta al procés d'aplicació del programa i a la percepció dels resultats que se n'obtenen. Així com, en termes generals, afecta al concepte que en cada regió es té de les estratègies per a l'atenció a la diversitat.

Així doncs, queda clar que dels models educatius existents, l'escola inclusiva, de la qual es parla al capítol següent, és aquella que permet atendre la diversitat en l'aula amb millors garanties d'èxit.

3. L'Ensenyament Musical des d'un Enfocament Inclusiu

3.1 De l'Exclusió a la Inclusió Escolar

Al capítol anterior s'exposava que l'escola inclusiva és l'enfocament educatiu més idoni per atendre la diversitat en l'aula i propiciar una educació de qualitat per a tot l'alumnat. Ja que, com explica López-Vélez (2018), basant-se en els texts d'Ainscow i alt. (2000) i Booth i Ainscow (2015), qualsevol membre de la comunitat educativa pot experimentar, en un moment donat, barreres per la participació i assoliment d'objectius, pot enfrontar barreres en l'aprenentatge o pot trobar-se amb impediments per ser-hi presents a l'aula (López-Vélez, 2018, p. 21). És clar que, per poder fer aquesta afirmació, cal definir primer què s'entén per educació de qualitat i conèixer les característiques de l'escola tradicional per les quals s'assegura que no pot oferir una educació de qualitat per tothom.

Solé i Coll (1993) posen de manifest que a la definició que Wilson (1992) dona sobre la qualitat de l'ensenyament: *“planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cadascun dels alumnes, en el context d'una diversitat d'individus que aprenen”* (Wilson, 1992, p. 34) -, l'èmfasi està en la paraula diversitat (Solé i Coll, 1993, p. 12). Tal com assenyalen Solé i Coll, la clau està en la possibilitat de donar respostes diversificades que puguin atendre les necessitats dels alumnes a qui van dirigides (1993). Aquests autors citen també l'informe OCDE (1991), per dir que les escoles que ofereixen una educació de qualitat són aquelles que *“afavoreixen el benestar i desenvolupament general de l'alumnat en les seues dimensions social, d'equilibri personal i cognitives”* i presenten les característiques que tota escola ha d'acomplir per oferir una educació de qualitat (1993, p. 12):

- Oferir un clima favorable per l'aprenentatge, en el qual existeix un compromís amb les normes i finalitats clares i compartides.

- Treballar en equip. El professorat col·labora en la planificació, coparticipant en la presa de decisions. Aquest està compromès amb la innovació i es responsabilitza de l'avaluació de la mateixa pràctica.
- Una direcció eficaç, que no es contraposa a la participació i col·legialitat.
- Estabilitat en l'estatut docent.
- Oportunitats de formació permanent relacionades amb les necessitats de l'escola.
- El currículum es planifica acuradament i inclou tant les matèries que permeten l'alumnat adquirir els coneixements i destreses bàsiques, com les indicacions per una avaluació continuada, a l'hora que mostren els valors assumits per l'escola.
- Les famílies suporten la tasca educativa del centre, reflex de la seua identitat i propòsits, que són compartits pels seus components.
- Es racionalitza el temps d'aprenentatge, articulant les matèries i les seqüències didàctiques de manera que s'eviten duplicitats i repeticions innecessàries.
- Compten amb el suport actiu de les autoritats educatives responsables, la missió de les quals se centra a facilitar els canvis necessaris en la direcció de les característiques apuntades.

Coll i Solé, 1993, pp. 12-13

Una vegada conegudes les singularitats que presenten les escoles que ofereixen una educació de qualitat, cal aprofundir en quines són les característiques de l'escola tradicional que impedeixen que, dintre d'aquest marc educatiu, pugui assolir-se una educació de qualitat.

En primer lloc, cal dir que l'escola tradicional, com ja s'apuntava al capítol anterior, es basa en un currículum únic i inflexible que no permet incidir ni aprofundir en les diferències en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, i que està encaminat a desenvolupar un ensenyament homogeneïtzant. Per tant, la personalització de l'aprenentatge està fora de tota consideració en aquest tipus d'ensenyament. Açò comporta haver-hi de segregar l'alumnat segons el seu rendiment i resultats.

D'altra banda, aquest model educatiu, com diu Tourón (Webinar²³, 2014) té un caràcter merament expositiu, centrat en les explicacions del professorat i la informació que aquest transmet a l'alumnat, de forma unidireccional i única, posant l'atenció en el contingut i no en qui rep la informació. Aquest model educatiu obvia l'aprenentatge que pot sorgir d'una estructura heterogènia, on l'alumnat pugui aprendre de forma col·laborativa.

Aquest tipus d'ensenyament, per tant, és sempre de caràcter individualista i competitiu, tendeix a agrupar l'alumnat de forma homogènia segons les seues possibilitats i resultats i té un caràcter selectiu.

Dintre de l'escola tradicional, com s'ha vist també al capítol anterior, s'evoluciona cap a una educació integradora, per la qual els infants que es troben amb barreres per l'aprenentatge, que abans rebien l'educació a centres d'educació especial, ara poden ser educats en l'aula ordinària. Però, aquest model educatiu segueix dividint l'alumnat segons el rendiment i resultats, ja que, encara que tot l'alumnat siga a dintre de l'aula ordinària, no tothom pot seguir el mateix currículum. Per aquest motiu es fa ús d'adaptacions curriculars o es limita la participació d'aquest alumnat en determinades activitats. A més, com explica Huguet, en cas

23 Webinar: Conferència, taller o seminari que es transmet en format vídeo a través d'internet.

de rebre suport addicional, els i les alumnes el reben, per part d'especialistes, fora de l'aula, creant tot plegat una barrera més per la inclusió total de l'alumnat (2019, p. 10).

Açò vol dir que un model integrador no contempla modificar el sistema, sinó que suposa que tothom s'ha d'adaptar al sistema existent. Encara que un model integrador és un canvi positiu comparat amb el model educatiu tradicional, no es pot confondre integració amb inclusió. Ja que, com diu Riera (2010) basant-se en una definició de Sage (2003), en un sistema integrador, els membres del sistema minoritari, que en aquest cas seria l'educació especial, s'incorporen al sistema majoritari i dominant, mentre que la inclusió significa l'existència de només un sistema que inclou tothom (Riera, 2010, p. 62).

El problema sorgeix quan, encara avui dia, hi ha llocs on continuen emprant-se ambdós termes (integració i inclusió) indistintament, com s'ha pogut veure que és el cas d'alguns Estats Federals a Alemanya (entre ells, aquest al qual s'ha desenvolupat la primera part de la implementació del programa presentat en aquesta tesi).

Al punt següent s'exposa la conceptualització i els principis bàsics pels quals un sistema educatiu es considera inclusiu.

3.2 L'Enfocament Educatiu Inclusiu

3.2.1 Conceptualització i Principis Bàsics

Quan es parla d'inclusió es pensa en una escola per a tothom. Una escola *“transformadora, internament i externament, i que lluita per la superació de les desigualtats”*(Puigdemívol i Krastina, 2010, p.97).

3.2.1.1 Conceptualització.

Stainback (2001, p. 5) defineix l'escola inclusiva com *“el procés de permetre a tots els infants, independentment de les capacitats, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de ser un membre de l'aula ordinària i aprendre amb i dels seus companys dintre de la classe”*. Per la seua part, López-Vélez (2018, p. 6) diu que els fonaments de l'educació inclusiva se centren a donar resposta al tipus d'educació que, com a societat, se'ls vol oferir a les noves generacions. Aquesta autora addueix que es pot comparar amb aquella educació que un pare o una mare desitja pels seus fills i filles, i que aquesta ha de complir amb les característiques estipulades per la UNESCO l'any 1996. És a dir, ha de ser una educació en la qual se'ls tinga en compte com a persones; en la qual aprenguen a ser, a fer, a aprendre i a conviure.

Així doncs, l'educació inclusiva no és un concepte únic. Stainback (2001, p. 5) explica que està basada en una pràctica simple on els infants aprenen a través de les relacions socials i el comportament compartit. Idea a la qual també apunten Puigdemívol i Krastina (2010, p. 95-113) que, a partir del seu estudi, demostren la importància de l'agrupament heterogeni a les aules i a la qual caldria afegir, tal com apunta López-Vélez (2018, p. 6), que en l'escola inclusiva les relacions es fonamenten en el respecte, en l'equitat i la justícia social. Aquest entorn d'aprenentatge positiu promou el compromís i la interacció entre l'alumnat, i no només centra l'atenció en allò que s'aprén, sinó en com, amb qui i de qui s'aprén (Macmahon et al., 2020, p. 380).

Tal com s'explica al text redactat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015, p. 9): l'escola inclusiva implica canviar les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, ser conscients dels beneficis que comporta poder aprendre els uns dels altres, formar els/les docents i *“fomentar un treball interactiu entre els/les professionals per donar respostes*

adequades a les necessitats de l'alumnat, a fi que tothom tinga l'oportunitat de participar, de ser valorat i valorada i d'assolir les finalitats de l'educació". És a dir, crear una escola en la qual tothom pugui rebre *"una educació integral i amb expectatives d'èxit"* (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015, p. 2). Echeita (2006) defén aquesta mateixa idea, basant-se en estudis desenvolupats per Marchesi i Martín, on es demostra que els avanços en els processos d'inclusió necessiten i van en paral·lel a la promoció de canvis en les concepcions, representacions i expectatives que el professorat construeix sobre l'alumnat, en especial sobre l'alumnat que presenta major risc d'exclusió en els processos educatius (Echeita, 2006, pp. 62-63).

Tant el text redactat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015, p. 2), López-Vélez (2018, pp. 14-16) com Tourón (2014) destaquen l'equitat com a fonament per a l'escola inclusiva, ja que aquesta és la clau per poder parlar d'una personalització de l'aprenentatge i, per tant, per aconseguir una escola inclusiva de qualitat.

Una escola basada en l'equitat, com diu Tourón (2014), és aquella on cada alumne i alumna pot desenvolupar el seu talent. És a dir, una escola que proporciona a tot l'alumnat els recursos que són necessaris per a poder accedir i mantenir-se en el sistema escolar i poder desenvolupar al màxim les seues capacitats, sent sempre, siquien quines en siquien les característiques, un membre més a l'aula ordinària, com s'addueix a la definició de Stainback (2001) que encapçala aquest apartat.

3.2.1.2 Principis bàsics.

Carrasco (2005) sintetitza els principis exposats per Booth & Ainscow (2000) a *Index for Inclusion* en dir que la inclusió implica:

- Reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives a les escoles per respondre a la diversitat del seu entorn.
- L'aprenentatge de tot aquell alumnat amb risc d'exclusió.
- Millora de la qualitat de les escoles per afavorir el treball docent i l'aprenentatge de l'alumnat.
- La preocupació perquè part de l'alumnat pugui superar barreres a l'accés i a la participació.
- La diversitat vista no com un problema sinó com un recurs.
- L'establiment de relacions de suport mutu entre les escoles i l'entorn.
- La inclusió en l'educació és un aspecte de la inclusió en la societat.

Riera (2010, p. 60-61), per la seua part, presenta les característiques més significatives estipulades per Stainback i Stainback (1992) en enumerar els principis bàsics de la inclusió:

- *Classes que acullen la diversitat*: el personal docent crea aules en les quals tot l'alumnat es troba totalment inclòs.
- *Un currículum més ampli*: inclusió significa implementar una modalitat de currículum multinivell. Els mètodes emprats es basen en l'aprenentatge cooperatiu, la resolució de problemes i el pensament crític, entre altres.
- *El suport per al personal docent*: cal proporcionar un suport continu als professors i professores a les seues aules i així trencar les barreres de l'aïllament professional.
- *Participació de les famílies*: tenen un paper significatiu dins del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Puigdemívol i Krastina (2010, p. 95-113) enuncien quatre components imprescindibles per oferir una educació inclusiva de qualitat:

- L'agrupament heterogeni de l'alumnat.
- Les altes expectatives posades en les capacitats de l'alumnat.
- El suport rebut pel professorat i l'alumnat.
- La participació de la comunitat.

Aquestes definicions i conceptualitzacions deixen veure clarament que l'escola inclusiva implica una reformulació dels conceptes d'ensenyament i aprenentatge. Açò significa donar un nou paper tant al personal docent com a l'alumnat, a més d'incloure l'entorn de l'alumnat en el procés educatiu. Es tracta d'oferir un currículum flexible i més ampli i emprar metodologies en les quals els i les alumnes aprenen de forma constructiva, tant del professorat com del treball que es du a terme amb els companys i companyes.

A més, tal com explica Huget (2019), parafrasejant un dels principis d'Ainscow, la inclusió, com a procés, no té fi i, per tant, sempre caldrà buscar respostes a la diversitat de l'alumnat que siguin més eficaces (p. 2).

3.2.2 Pràctiques Educatives Inclusives

Una pràctica inclusiva s'ha d'entendre dintre d'un context i una realitat educativa concreta per tal de ser coherent i oferir bons resultats. És a dir, es tracta de tenir en compte la realitat de cada centre i de cada grup, per identificar quins passos cal seguir per a apropar-se a les pràctiques educatives inclusives (Gisbert i alt. 2010, p. 7).

Sánchez (2012, pp. 31-32) cita els set factors estipulats per l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003,2005), que són claus per poder desenvolupar pràctiques educatives inclusives de qualitat:

1. *Ensenyament cooperatiu*: Sánchez (2012, p. 31) i Chiner (2011, p. 103) exposen el benefici de l'ensenyament coordinat entre dos o més professors/es o altres membres de la comunitat educativa que comparteixen la responsabilitat d'ensenyar “*alguns o tots els membres del grup*” (Chiner, 2011, p. 103). Huguet (2019, p. 9); per la seua part, defensa que el professorat de suport permet atendre “*les necessitats educatives especials de l'alumnat en el marc de l'aula ordinària i dins del seu grup de referència*”, intervenint així per “*afavorir la implicació del tutor/a i altres docents en el procés educatiu de tot l'alumnat*”. Així mateix, Huguet proposa diferents criteris en el disseny d'activitats en docència compartida per poder traure el rendiment més gran d'aquesta cooperació en l'ensenyament:

- Evitar proposar activitats de gran grup o que estiguen centrades en el personal docent.
- Diversificar la informació que s'ofereix a l'alumnat a través de canals diferents i amb nivells distints de complexitat.
- Suggestir activitats on es produïska interacció i treball conjunt entre l'alumnat.
- Dissenyar metodologies que impliquen flexibilitat i varietat de situacions interactives entre l'alumnat.
- Modificar l'organització de l'espai segons la proposta.
- Recomanar activitats obertes que permeten treballar en equip.
- Suggestir activitats en les quals tot l'alumnat, també aquell que mostra més dificultats, puga reeixir.
- Garantir que els i les docents puguen fer una avaluació continuada i oferir retroacció ajustada a l'alumnat o als grups que ho requereixen.

- Afavorir moments de conversa entre el professorat i l'alumnat.

Huguet, 2019, pp. 21-22

2. *Aprenentatge cooperatiu*: Riera (2010) i Traver (2016) demostren a les seues tesis que aquest tipus d'aprenentatge, basat en els principis de solidaritat i col·laboració, és positiu per tot l'alumnat, millora les interaccions entre els membres del grup i afavoreix el progrés en l'aprenentatge, creant un clima de treball socialitzant i cohesiu. En aquest sentit, Tourón i Santiago (2015) assenyalen que, segons Saxena (2014) l'educació actual ha de tenir lloc a "espais piadocèntrics"²⁴ i ha de promoure un aprenentatge actiu, adaptatiu i col·laboratiu (Tourón i Santiago, 2015, p. 200).
3. *Solució cooperativa de conflictes*: Sánchez (2012, p. 32) assenjala que elaborar normes clares i acordades amb tot l'alumnat, és una eina indispensable pel bon funcionament de l'aula.
4. *Agrupament heterogeni*: Aquesta manera d'agrupar l'alumnat és l'única factible per evitar l'exclusió i la discriminació, fer tot l'alumnat particip a les activitats i assegurar un ensenyament equitatiu de qualitat per tothom. (i Guasp, 2014, p. 69).
5. *Ensenyament eficaç*: Diferents autors coincideixen en la necessitat de crear un currículum flexible, per tot l'alumnat, ampli i que siga significatiu i rellevant per poder donar resposta a les diferents necessitats d'aprenentatge en l'aula (i Guasp, 2014, p. 66, Chiner, 2011, pp. 88-89, Sánchez, 2012, p. 32). Seguint les indicacions d'aquests autors, el currículum hauria de ser un instrument per fer progressar l'alumnat, encara que a diferents ritmes i de diferent manera, i no una eina rígida i predissenyada que

24 Piadocentrisme: aprenentatge centrat en l'estudiant.

afavoreix la competitivitat i la segregació. Segons el document del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015, p. 22), aquest currículum hauria de ser competencial, on els aprenentatges foren transferibles, significatius i permanents, productius i funcionals.

6. *Sistema d'aules de referència*: Es tracta d'una reestructuració de l'organització dels grups en alguns centres. Segons Sánchez (2012, p. 32) amb aquest sistema, el grup roman en una àrea concreta on s'imparteixen quasi totes les matèries. Segons Huguet (2019, p. 9) aquestes aules de referència permeten que “*tots els docents vagin aprenent a atendre la diversitat en l'entorn més ordinari*”.
7. *Formes alternatives d'ensenyament*: Amb aquests programes es pretén donar a l'alumnat responsabilitat sobre el seu propi aprenentatge, es vol ensenyar l'alumnat com aprendre i resoldre problemes. Segons Sánchez (2012, p. 32) com més responsabilitat agafe l'alumnat sobre el seu propi desenvolupament, major seran les possibilitats d'èxit de l'educació inclusiva. Un d'aquests mètodes educatius, com expliquen Tourón i Santiago (2015), és el *Flipped Classroom*²⁵ que recupera per l'alumnat un paper central, convertint-lo en protagonista, sobre el qual recau el pes del seu propi aprenentatge (p. 225). Segons aquests autors, aquest model permet respectar el ritme i profunditat d'aprenentatge de cada alumne i alumna, avançant a la velocitat que la seua capacitat i nivell de domini els permet en cada moment, recolzat pel *feedback* del professorat (Ibídem).

25 *Flipped Classroom*: model pedagògic que transfereix el treball de determinats processos d'aprenentatge fora de l'aula i utilitza el temps de classe, juntament amb l'experiència docent, per facilitar i potenciar altres processos d'adquisició i pràctica de coneixements dintre de l'aula (*The Flipped Classroom*, 2015).

Després de conèixer la trajectòria normativa tant a Alemanya (centrant l'atenció especialment a Saxònia), com a l'Estat espanyol (prenent especial atenció a la Comunitat Valenciana i Catalunya), queda clar que, encara que a diferents ritmes, tots els sistemes educatius avancen en direcció cap a una escola inclusiva “*en la qual poden aprendre i conviure-hi persones diferents [...], siguin quines en siguin les diferències*” (Pujolàs i Lago, 2006, p. 12). És a dir, una escola que no exclou cap alumne o alumna.

Parlar d'una escola que no exclou ningú és tenir en compte que aquesta s'ha d'apropar a tot l'alumnat per ajudar-lo a progressar (Solé i Coll, 1993, p. 12). És parlar d'una escola que promou la presència, participació i la millora del rendiment de tot l'alumnat, aprenent i millorant gràcies a les diferències que cadascun i cadascuna presenta, i que ofereix una educació comuna per a tots i totes, però al mateix temps personalitzada per respondre a les necessitats individuals de cada aprenent (Echeita, 2013, pp. 108-109).

Per poder personalitzar l'ensenyament dins les aules, cal “*conèixer l'alumne/a, com a persona, identificar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que aquest alumne/a troba dins l'aula i a l'escola, proporcionar-li ajudes dins d'aquesta situació i activitats d'aula i al centre, i oferir un suport de tutoria i orientació*” (Huguet, 2019, p. 18). Només d'aquesta manera es pot crear una escola que no deixa de banda ningú, siguin quines en siguin les seues característiques i circumstàncies.

Per aconseguir-ho, és important que l'escola entre en un procés de reflexió de les seues pròpies pràctiques. Cal tenir en compte, com s'assenyala a l'índex per la inclusió establert per Booth i Ainscow (2000), que perquè un centre siga inclusiu, ha de contemplar unes dimensions determinades i seguir unes estratègies adients (Carrasco i alt, 2005). Tant el text creat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015), com per Carrasco i alt.

(2005), sintetitzen les idees presentades per Booth i Ainscow (2000, 2002) per definir les tres dimensions de l'índex per la inclusió:

Per una banda, s'han de crear cultures inclusives, que són “*principis i valors compartits que determinen la concepció de l'educació i l'acció educativa*” (Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19) per aconseguir una comunitat “*segura, acollidora, col·laboradora i estimulant* (Carrasco i Grup Elim-GIEMM, 2005)”. D'altra banda, s'han de produir polítiques inclusives, que són “*decisions que es concreten en normatives que afecten metodologies, canvis organitzatius, previsió de recursos*” (Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19) “*de forma que augmenti l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat*” (Carrasco i Grup Elim-GIEMM, 2005). Finalment, cal desenvolupar pràctiques inclusives que són “*documents d'orientacions, acompanyament i oferta formativa per als centres i el professorat*” (Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19) que “*refleixin les cultures i polítiques inclusives que (l'escola) hagi desenvolupat*” (Carrasco i Grup Elim-GIEMM, 2005). Açò implica reestructurar les cultures, polítiques i pràctiques educatives existents per poder donar resposta a la diversitat d'una manera que aquesta no siga vista com un problema, sinó com un “*recurs per ajudar tothom a l'aprenentatge*” (Carrasco i Grup Elim-GIEMM, 2005).

Per proporcionar atenció a tot l'alumnat, s'han d'aplicar mesures i suports que garanteixen l'èxit educatiu de tothom. Tal com s'enuncia al Decret 150/2017, del 17 d'octubre:

- Mesures i suports universals: per tot l'alumnat, en qualsevol entorn amb accions preventives i proactives. Per exemple: personalització dels aprenentatges, organització flexible de les aules, el disseny universal de l'aprenentatge, l'aprenentatge col·laboratiu, l'avaluació formativa i la resolució participativa de situacions d'aula.

- Mesures i suports addicionals: atenció específica als aprenentatges, accions flexibles, temporals i preventives. Per exemple: l'atenció del mestre o mestra d'educació especial, l'atenció del professorat d'orientació educativa, el suport escolar personalitzat (sep), els programes intensius de millora (pim), les aules d'acollida, el suport lingüístic i social i els programes de diversificació curricular.
- Mesures i suports intensius: singularitats individuals, accions d'alta intensitat i llarga durada. Per exemple: les unitats de suport d'educació especial (usee), les unitats d'audició i llenguatge (ual), els centres d'educació especial (cee), les aules integrals de suport (ais), les unitats d'escolarització compartida (uec), els programes específics de suport a la inclusió (cepsir) i l'atenció de personal d'atenció educativa.

Que aquestes mesures siguin efectives, requereix la implicació de tots els membres de la comunitat educativa, cadascun en el seu paper, que se senten corresponsables del bon funcionament d'aquesta escola. És a dir, com ja s'avançava a l'epígraf 2.1 d'aquesta tesi, professorat, equip directiu, administració educativa i famílies que treballen compromesos amb els canvis que permeten crear un entorn inclusiu.

Com s'explica al document creat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015, pp. 33-35), per part del professorat s'espera que creen “*valors inclusius a l'aula i construeixin relacions positives i significatives entre ells*”. A més, que reben una formació continuada vinculada al projecte educatiu. Per part de l'equip directiu s'espera que “*detectin i satisfacin aquestes necessitats de formació del professorat i els professionals de suport educatiu*”. Per la seua part, l'administració educativa ha de garantir que “*els centres docents disposin dels recursos necessaris [...] per assegurar l'accessibilitat al currículum i promoure una millor sintonia entre les capacitats dels alumnes i el context educatiu*”. Les

famílies, d'altra banda, *“s’han de concebre com un aliat imprescindible per desenvolupar els projectes i fer factible la personalització de l’aprenentatge”*.

3.2.3 Educació Musical i Inclusió

També la pedagogia musical es fa sovint la pregunta: ¿què és inclusió i quines pràctiques pedagògiques/musicals poden contribuir-hi?

Gummich (2017) diu que la inclusió en el context d’aprenentatge musical és:

El desenvolupament (i els constructes d’aquest desenvolupament) de la societat “en conjunt”, però també dels drets de cada persona individualment. La inclusió vol dir: pertànyer al grup des de l’inici, ser part, tenir veu i poder de decisió, sense excepcions, en tots els àmbits de la vida en societat [...]. Significa alguna cosa més que no discriminar. Es tracta de crear igualtat d’oportunitats per permetre la participació plena i efectiva en totes les àrees de la societat. L’èmfasi està en habilitar sense haver-hi de ser un deure o una obligació.

Gummich, 2017, p.43

Habilitar en el sentit físic de la paraula, en aquest context, significa crear espais educatius (escoles, escoles de música, conservatoris...) lliures de barreres, on tothom puga accedir i ser partícip de l’educació que s’imparteix. Encara que aquesta apreciació sembla una obvietat, cal dir que continua sent necessària, ja que, a hores d’ara, a moltes institucions educatives musicals no existeix una estructura lliure de barreres, motiu pel qual l’espai on es duen a terme aquestes activitats representa per ell mateix un impediment per la inclusió.

En aquest sentit, Rademacher (2017) diu que una actitud inclusiva sempre comportarà conseqüències positives. Així, promou que es prengui seriosament la inclusió, fent ús dels recursos que es tenen a l’abast per educar en la diversitat i l’heterogeneïtat. D’aquesta manera,

per poder avaluar què fomenta o què dificulta la inclusió, aquest autor explica que caldria començar per examinar les estructures, l'arquitectura dels edificis, les regles per a l'alumnat, la forma d'avaluar i de validar l'activitat musical, i la forma de relacionar-se per poder prendre decisions (Rademacher, 2017, p. 12). És a dir, caldria examinar totes les barreres físiques i de sistema que impedeixen apropar l'educació musical a tothom. Canviar els factors que exclouen aquells i aquelles amb característiques diferents i acceptar l'heterogènia com a part del constructe social i educatiu.

Cal remarcar, com apunta Solé (2017) que, tradicionalment, en la cultura occidental la pràctica musical activa, que és la que es fomenta a conservatoris i escoles de música, encara està reservada per a persones que mostren unes habilitats i competències destacables (p. 32).

Per tant, en un ensenyament específic i especialitzat com és l'ensenyament musical, no resulta fàcil modificar el model educatiu per oferir un ensenyament inclusiu en totes les etapes. Com diu Faber (2017), per poder parlar d'una educació musical inclusiva, primer hauria de canviar-se el concepte i els objectius que acompanyen la definició tradicional d'ensenyament musical. Ja que, en aquest cas, no es tracta només de buscar l'alt rendiment o els bons resultats a les competicions, sinó de fer particip tot l'alumnat d'una experiència fantàstica. És a dir, la forma d'entendre la música ha de ser la d'una societat basada en valors com la tolerància, el respecte i la inclusió. En aquest sentit, s'entén l'aprenentatge musical com un procés actiu individualitzat que tracta de desenvolupar les capacitats individuals de tothom (Faber, 2017, p. 17).

Així doncs, encara que no es pot parlar d'una educació musical reglada per tothom, avui dia en són cada vegada més les institucions educatives musicals que ofereixen programes

d'ensenyament musical basats en principis pedagògics/musicals participatius i també els pedagogs i pedagogues que s'interessen per aquestes pràctiques.

Wagner (2017) resumeix els principis de la pedagogia musical inclusiva en els punts següents:

- *Apropar tothom, sense discriminacions, a l'experiència musical:* aprendre a escoltar, a moure's amb la música i els diferents sons pot considerar-se un apropament a l'ensenyament musical.
- *Desenvolupar una idea de la sonoritat, independentment de quin instrument execute:* la idea del so comença en la persona que l'emet.
- *No permetre experiències frustrants associades a l'aprenentatge de l'instrument:* el ritme, les harmonies i melodies es poden aprendre en primer lloc i després, traslladar aquest aprenentatge a l'instrument.
- *Mantenir l'aprenentatge "atractiu" (interessant), a través de diferents/diversos aprenentatges:* no tot l'alumnat ha de tocar un instrument des de l'inici. Alguns i algunes poden iniciar-se amb altres pràctiques i rebre l'instrument més tard.
- *Escollir la forma de socialitzar adequada:* per alguns i algunes alumnes resulta més adequat rebre classes individuals, per altres serà recomanable un ensenyament grupal (siga en grups petits o grans).
- *Observar els diferents temps de concentració de cada estudiant i considerar un horari diferent individualitzat:* no tot l'alumnat (en classe individual) pot rebre el mateix temps de classe, estructurat de la mateixa manera. Cal estructurar l'horari o les pauses de forma que s'adeqüen a l'alumne o alumna i el seu procés d'aprenentatge individual.

- *Estructurar les indicacions sobre com treballar, de forma ordenada i cronològica:* donar la informació de forma ordenada: primer...després...per finalitzar...
- *Evitar donar més d'una premissa en cadascuna de les indicacions:* donar informacions concretes i curtes cada vegada.
- *Posar les accions de l'alumnat, des del començament, en un context general:* valorar l'evolució de cada alumne i alumna en un context grupal, cadascú i cadascuna dintre de les seues possibilitats i capacitats, seguint el seu progrés individual.
- *Aprendre noves melodies/passatges musicals/obres fent ús sempre del que ja es coneix:* aprendre de forma constructiva utilitzant allò que ja se sap fer, per seguir aprenent nous conceptes/tècniques/melodies o peces musicals.
- *Aprofitar cada oportunitat d'aprendre de forma "interactiva":* que el professorat no done sempre la resposta, sinó fer que l'alumnat siga qui planteja les possibles respostes.
- *Verbalitzar les accions, sempre que siga possible:* Donar nom a cada acció pot facilitar que es recorden la pròxima vegada.
- *Permetre que els i les alumnes s'ensenyen i es corregeixen entre ells i elles, sempre que siga possible:* permetre que a les classes grupals l'alumnat col·labore.
- *No sobrecarregar les partitures, ni tan sols amb informacions addicionals benintencionades o dibuixos "divertits" explicatius.*
- *Deixar paleses visualment les "connexions musicals" en la partitura (frases melòdiques, ostinati²⁶ rítmics...).*

26 *Ostinati*: Obstinat rítmic.

- *Organitzar la informació a les partitures de forma coherent*: donar instruccions que siguin rellevants per millorar la interpretació o per poder interpretar de memòria.

Wagner, 2017, p. 144

Per poder oferir l'educació musical inclusiva de qualitat que Wagner proposa, cal primer formar els futurs pedagogs i les futures pedagogues musicals en aquestes pràctiques.

El professorat ha de ser capaç d'adaptar les seues metodologies als grups heterogenis que se'ls presenten i també a tot l'alumnat individualment, cadascun i cadascuna amb les seues característiques i possibilitats. A més, com Welte (2017) indica, l'educació musical professional implica adquirir habilitats artístiques i pedagògiques però també reconèixer els límits de cadascun i cadascuna, i tenir la predisposició per col·laborar de manera col·legial i multidisciplinària (p. 78). És a dir, cal acceptar i acollir els nous rols dels pedagogs i pedagogues musicals, les noves característiques interdisciplinàries de l'ensenyament, i assumir que tant les metodologies com els objectius han de canviar per tal de reportar un benefici educatiu a tothom.

Aquest model d'ensenyament musical ha de comptar amb el suport de la direcció del centre, la predisposició i capacitat del personal docent i la col·laboració d'altres professionals, centres i institucions, per tal de treballar de forma conjunta i oferir els continguts adequats, d'una forma adaptada per cada grup i l'alumnat. Seguint aquesta idea, per crear el programa d'aprenentatge musical que es presenta a aquesta tesi, s'han pres considerat diferents teories de la psicologia del desenvolupament, l'educació i l'ensenyament musical, per tal de fonamentar la seua validesa.

3.2.3.1 Teories de la Psicologia del Desenvolupament, l'Educació i l'Ensenyament Musical i la seva Funció en la Creació del Programa d'Aprenentatge Musical.

Diferents estudis reconeixen la importància de l'ensenyament artístic, en concret de l'ensenyament musical, en el desenvolupament i el procés d'aprenentatge i en la millora del progrés escolar, així com en el foment del treball col·lectiu i la inclusió.

Andreu (2012, p. 126) posa com a exemple els estudis de Domingo (2006), quan diu que l'educació musical estimula totes les facultats de l'ésser humà: abstracció, raonament lògic i matemàtic, imaginació, memòria, ordre, creativitat, comunicació, i perfeccionament dels sentits, entre altres coses.

En aquest mateix sentit, Bamford (2009, p. 22) escriu que les escoles han de reafirmar la seua aposta per una formació artística que promoga el pensament crític, la resolució de problemes i que convida a la reflexió. Així, l'autora assegura que l'única forma d'aconseguir que l'educació artística reporte beneficis (com s'assenyalava al primer capítol d'aquesta tesi) és que aquest ensenyament siga de qualitat.

Més concretament Bamford (2009) defineix una educació artística de qualitat com:

- Aquella on hi ha col·laboració activa entre centres escolars, institucions artístiques, professorat, artistes i comunitat local.
- On es troba compartida la responsabilitat en la planificació dels programes, la implementació i l'avaluació d'aquests.
- En la qual s'ofereixen oportunitats d'exposició i representació.
- Aquella que ofereix una formació en disciplines artístiques en combinació (educació en les arts) amb un enfocament artístic i creatiu de l'aprenentatge (educació a través de les arts).

- On apareixen elements per a la reflexió crítica, la resolució de problemes i l'assumpció de reptes.
- Que posa èmfasi en la col·laboració.
- Aquella amb mentalitat inclusiva i possibilitats d'accés per tots els infants.
- Que presenta estratègies detallades per valorar l'aprenentatge, les experiències i l'evolució dels infants.
- Que ofereix formació continua pel professorat, artistes i la comunitat en general.
- I que té estructures flexibles i límits permeables entre centres escolars i comunitats locals.

Bamford, 2009, p. 105

Tenint en compte alguns dels punts que aquesta investigadora assenyala com a característics d'una educació artística de qualitat, s'ha dissenyat un programa d'ensenyament musical que pretén aconseguir desenvolupar les capacitats musicals de l'alumnat, prestant especial atenció a aquells i aquelles que es troben amb barreres en l'aprenentatge i afavorint el desenvolupament social i personal de la diversitat de l'alumnat.

Per tal d'assolir aquest objectiu és imprescindible portar a terme l'esmentat projecte dins de l'escola; és a dir, oferir l'ensenyament musical pràctic a l'aula ordinària, on tot un grup d'infants amb diferents característiques (procedència, ambient social, progrés en l'aprenentatge escolar, relació amb la música i les arts...) puguin tindre accés al programa d'ensenyament musical i puguin aprofitar-se'n dels beneficis que comporta.

És per aquest motiu que en aquesta tesi s'elabora un programa que respon de manera efectiva a la diversitat de l'alumnat. Per atendre aquesta diversitat s'opta per un enfocament

basat en la teoria constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge, ja que algunes de les seues idees clau enllacen directament amb el funcionament metodològic del programa, que s'exposa al punt següent d'aquesta tesi.

Es pot afirmar que en aquest model:

- En tot moment es té en compte allò que l'alumnat és capaç de fer i aprendre en un moment determinat, prestant atenció a l'etapa o estadi de desenvolupament operatori en el qual es troba, segons les teories de J. Piaget (Lacárcel, 2001, p. 18).
- Totes les propostes i actuacions educatives que es desprenen del programa prenen en consideració les possibilitats i capacitats de tot l'alumnat, tant pel que fa a la selecció d'objectius i continguts com a la tria de materials i activitats (Riera, 2010, p. 78).

Això permet que siga un programa que compleix el criteri de la flexibilitat i personalització de l'ensenyament i de l'aprenentatge, important des d'un punt de vista inclusiu, ja que permet adaptar-se als diferents nivells de coneixements de l'alumnat i diversificar materials i activitats, i garanteix la participació de tothom.

De no acomplir-se aquest criteri es corre el risc de no arribar a la totalitat de l'alumnat a qui va dirigit aquest programa; Com Krebber-Steinberger anuncia, parafrasejant l'investigador cultural²⁷ Max Fuchs: *“Qui pensa que pot concebre una proposta cultural o pedagògica ben raonada, sense donar importància a qui va dirigida, no s'ha de sorprendre quan aquesta no arriba al públic desitjat”* (Krebber-Steinberger, 2017, p. 56).

Des d'un punt de vista constructivista, l'alumnat ha d'establir una diferència entre què és capaç de fer i d'aprendre per ell mateix, i què és capaç de fer i d'aprendre amb l'ajuda dels

²⁷ *Kulturwissenschaft* es tradueix per ciència de la cultura. Encara que no existeix una traducció literal al català per a la professió de *Kulturwissenschaftler*, pot traduir-se com investigació cultural.

i les altres (Riera, 2010, p. 79). Així doncs, el programa permet moments en els quals l'alumnat pot aprendre per ell mateix i moments en els quals aprendrà amb interacció. A més, l'organització del model possibilitarà al professorat l'observació directa del treball de l'alumnat, alhora que es converteix en guia orientador i pot conèixer i adaptar-se als diversos nivells i estils de l'alumnat, així com deixar un espai perquè l'alumnat mateix, amb ajut de la resta d'alumnes, vaja integrant d'una manera comprensiva tot allò que aprén.

Casanova (2014, p. 24) fa referència a les teories formulades per Vigotsky quan afirma que no es pot concebre l'aprenentatge com un fet que es produeix fent "salts al buit" sinó que és un procés que es dona assegurant les noves adquisicions en estructures anteriors. Per aquest motiu, és imprescindible que el professorat conega en profunditat la situació particular de cadascun i cadascuna dels i les alumnes, per conduir cap a nous aprenentatges, basant-se en allò que ja es coneix i motivant l'alumnat en direcció al que es desitja conèixer.

Vigotsky parla també de la distància entre allò que l'alumnat és capaç de fer per ell mateix i allò que és capaç de fer amb l'ajuda dels i les altres, que anomena Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), i dona lloc a un ensenyament eficaç, que parteix del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne o alumna, però no per acomodar-s'hi, sinó per fer que progresse a través de la zona de desenvolupament pròxim, per ampliar i per generar noves zones de desenvolupament pròxim (Andreu, 2012, p. 101). En el programa que es presenta, un dels elements bàsics per fer progressar l'alumnat cap a zones de desenvolupament pròxim és l'aprenentatge que es rep per part dels i les altres alumnes.

Seguint les idees de Vigotsky, presentades per Andreu (2012), i els plantejaments de Casanova (2014) que s'acaben d'esmentar, es pot dir que un dels aspectes rellevants en aquest programa és la finalitat que tenen les tasques plantejades. Tenint en compte els coneixements

previs de l'alumnat, les tasques (nou material) es relacionen de manera substantiva amb allò que l'alumne o l'alumna ja sap, és a dir, són assimilades a la seua estructura cognitiva. Allò que s'aprén s'assegura que siga significatiu.

D'altra banda, d'acord amb Riera (2010, p. 80), perquè l'aprenentatge siga significatiu han de complir-se dues condicions:

- En primer lloc, el contingut ha de ser potencialment significatiu, tant des del punt de vista de la seua estructura interna (significativitat lògica), com des del punt de vista de la seua assimilació (significativitat psicològica).
- En segon lloc, s'ha de tenir una actitud favorable per aprendre significativament. És a dir, l'alumnat ha d'estar motivat per relacionar el nou aprenentatge amb els coneixements que ja té.

Aquestes dues condicions relacionades s'asseguren en el desenvolupament del programa. Per una banda, si l'aprenentatge parteix dels nivells de coneixements previs de l'alumnat i es transmet d'una manera lògica i coherent, la informació que reben els i les alumnes serà significativa. I si, a més, s'assegura la participació activa de l'alumnat i se'l fa protagonista dels nous aprenentatges, estarà més motivat i tindrà més ganes d'aprendre.

Des d'un punt de vista constructivista, basat en les teories de Piaget (1969), s'entén l'estructura cognitiva de l'alumne o l'alumna com un conjunt d'esquemes de coneixement. Aquests esquemes poden tenir relacions diverses i se succeeixen en una sèrie d'estadis on es van desenvolupant i reestructurant les capacitats cognitives (Saldarriaga-Zambrano i alt., 2016, p. 131; Riera, 2010, p. 75). Aprendre a avaluar i a modificar els mateixos esquemes de coneixement és un dels components essencials d'aprendre a aprendre (Palacios, 2013, p. 110). En el programa que es proposa, aquest procés, en part, ocorre de manera compartida: els i les

alumnes debaten, exposen diversos punts de vista, diverses opinions amb els seus companys i companyes que ajuden a clarificar i establir relacions en els seus propis coneixements. Així doncs, la proposta de programa pretén la modificació dels esquemes de coneixement de l'alumnat de manera compartida, però a partir d'un procés d'assimilació individual.

Per donar més validesa al programa, és a dir, assegurar que aquest donarà els resultats esperats, no sols s'ha basat el model en l'experiència personal i els casos en els quals ja ha estat posat en pràctica i ha resultat positiu, sinó que s'ha tingut accés a una sèrie d'estudis i projectes ja validats i establerts.

Segona Part

4. Metodologia. Plantejament General de la Recerca

Fer una investigació educativa significa aplicar el procés organitzat, sistemàtic i empíric que segueix el mètode científic per comprendre, conèixer i explicar la realitat educativa com a base per construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic de l'educació.

Alzina R.B. (2004, p.37)

Per tal de poder dur a terme una investigació educativa, cal identificar què es vol investigar i cal definir una o més hipòtesis de treball de les quals deriven uns objectius de recerca determinats. Aquests objectius guien com ha de ser el disseny i el procés que ha de seguir la investigació.

Així doncs, tal com s'extreu de la cita d'Alzina (2004) que encapçala aquest capítol, una investigació educativa ha de seguir un procés rigorós i sistemàtic que permeti donar resposta als objectius de recerca establerts.

Per aquest motiu, cal posicionar-se en un paradigma de la investigació educativa en funció de l'objecte i la finalitat de la recerca. En aquest sentit, en el proper apartat es defineixen els principals paradigmes d'investigació educativa, per tal de poder emmarcar la recerca que dintre d'aquell que permeti dur a terme els objectius estipulats.

4.1 Paradigmes de la Investigació Educativa

De la Hoz (2018, p. 240) defineix els paradigmes d'investigació com “*models de construcció científica que estableixen uns patrons a seguir recolzats en unes bases teòriques i*

uns fonaments filosòfics”. És a dir, considera els paradigmes d’investigació fites científiques que ofereixen models de problemes i solucions, acceptats per la comunitat científica, aplicables en diferents contextos.

Aquest mateix autor explica que, segons Habermas, hi ha una divisió dels paradigmes basada fonamentalment en les diferents racionalitats i interessos humans (De la Hoz, 2018, p. 241). Més concretament, en relació amb aquesta divisió, autors com Riera (2010) i Santamaria (2013), partint de les aportacions fetes per Latorre, Arnal i Del Rincón (1992, 1996) i Alzina (2004), detallen les característiques principals que diferencien els tres grans paradigmes dintre de la investigació educativa:

- Segons Latorre, Arnal i Del Rincón (1992, 1996), el paradigma positivista, basat en la idea del positivisme lògic, és aquell que pretén descobrir les lleis per les quals es regeixen els fenòmens educatius i pretén elaborar teories científiques que guien l’acció educativa. Aquest mètode es basa en una orientació metodològica empíric-analítica que, en funció de l’objectiu de la recerca, pot donar lloc a una investigació experimental, quasi experimental o investigació *expostfacto*, totes tres caracteritzades per alterar la situació ordinària en la qual es produeix un fenomen i per ser mètodes intrusius i artificiosos inscrits dintre del que s’anomena investigació de laboratori (Alzina, 2004, p. 45).
- El paradigma interpretatiu presenta diferents escoles de pensament que neixen com a contraposició als plantejaments positivistes d’accés i comprensió de la realitat social (Santamaria, 2013, p. 95). Aquest paradigma centra el seu interès en l’estudi del significat de les accions humanes i pretén descriure, comprendre i interpretar una realitat concreta. Per tant, els resultats que se n’obtenen no es poden generalitzar

(Santamaria, 2013, p. 96). És a dir, el seu objectiu no és establir lleis científiques sinó conèixer i interpretar una realitat. Dintre d'aquest paradigma es troben dues orientacions metodològiques:

- La primera d'elles és la investigació etnogràfica que pretén identificar, analitzar, interpretar i comprendre la naturalesa d'un determinat grup o cultura (Miguélez, 2005) i representa una mirada holística i de reflexió.
- La segona orientació metodològica és l'estudi de casos. Es tracta d'investigacions descriptives, dutes a terme mitjançant l'estudi d'una única mostra amb l'objectiu d'estudiar un únic cas amb profunditat perquè pugui servir de model per a un determinat problema. Stake considera que la informació que s'extreu d'aquests estudis hauria de permetre saber als lectors si el cas estudiat és similar al seu (Stake, 1985, p. 277).
- El paradigma sociocrític orientat a la pràctica educativa té com a objectiu l'anàlisi de les transformacions socials i donar resposta a determinats problemes generats per aquestes. En aquest paradigma s'uneix la investigació educativa al compromís polític, evitant les limitacions que suposen tant el paradigma positivista (explicació) com l'interpretatiu (comprensió). Santamaria (2013) parafraseja Elliot (1990) quan diu que, en aquests casos, l'objectivitat no és un element desitjable, ja que la finalitat que persegueix qualsevol investigació, dintre d'aquest paradigma, és la transformació social mitjançant les pràctiques educatives (Santamaria 2013, p. 97).

Dintre del paradigma sociocrític es troben dues orientacions metodològiques fonamentals:

- La investigació-acció es relaciona principalment amb els problemes que experimenten el professorat en la seua pràctica quotidiana, més que amb aquells problemes plantejats pel personal investigador en un context teòric (Elliot, 1990, p. 5). En aquestes recerques, la finalitat és l'estudi d'una situació social concreta per poder provocar-ne la millora.
- La investigació avaluativa permet recollir informació sobre una intervenció (programa), conèixer com funciona i els seus efectes i conseqüències (Alvira, 1985, p. 129). Aquesta té com a propòsit millorar l'eficàcia dels programes basant-se en dos criteris: la comprensió d'allò que s'avalua i la presa de decisions per determinar la continuïtat d'un programa (Riera, 2010, p. 152). Escudero (2016), basant-se en Escudero (2009) i Bredo (2006), defineix la investigació avaluativa com un enfocament reactiu emmarcat dintre del corrent de pensament paradigmàtic de base crítica. Aquesta metodologia busca solucions a problemes concrets, prenent una posició pragmàtica i contextualista (Escudero 2016, p. 3).

Tal com es veurà d'una manera més detallada en l'apartat següent, la recerca que es presenta se centra en el paradigma crític. Concretament, s'emmarca dintre de l'orientació metodològica de la investigació avaluativa, ja que la intenció és avaluar un programa didàctic musical.

Tot i que aquesta recerca es troba dintre del paradigma crític, on la subjectivitat té un paper important, metodològicament cal fer ús d'eines que aporten objectivitat, per tal de garantir l'eficàcia del programa d'ensenyament. Per aquest motiu, s'empren mecanismes que permeten provar la seua validesa i s'estableixen criteris per la seua valoració. Aquests criteris,

juntament amb la triangulació d'instruments, serveixen per a ser més rigorosos en els resultats que s'obtenen. Cal, a més, destacar que el paper com a personal investigador és imparcial per tal de garantir que la informació que s'obté siga vàlida.

Així doncs, queda palés que el concepte d'avaluació és important en l'objectiu d'aquesta tesi i, com a tal, cal parar atenció en què jutjar i valorar dintre d'allò que s'està avaluant. És a dir, si avaluar és "*determinar la vàlua o valor d'alguna cosa*" (Diccionari Pompeu Fabra, 1983, p. 119), en aquest cas es determina la validesa del programa d'ensenyament que s'ha dissenyat, i si compleix amb els propòsits que se li pressuposen, seguint els criteris de qualitat que s'estipulen a la recerca (apartat 4.2).

Per aquest motiu, cal dir que depenent del model que se segueix, dintre de la investigació avaluativa, la manera d'avaluar serà diferent. En aquest sentit, en l'apartat següent es fa un petit recorregut per diferents models d'investigació avaluativa, per acabar situant el punt de mira en el mètode emprat en aquesta recerca: el model d'avaluació responent creat per Robert Stake (1967).

4.1.1 Investigació Avaluativa i d'Avaluació de Programes

La investigació avaluativa, tal com s'explicava a l'apartat anterior, és una font de coneixements valuosa perquè indica el grau d'eficàcia (o la falta d'aquesta) dels programes i mostra les directrius a seguir per poder-ne fer una reformulació, i així assolir els objectius i la finalitat que es persegueixen (Correa-Urbe i alt., 2002, p. 11).

Dintre d'aquesta orientació metodològica, basant-se en els diferents enfocaments que es poden prendre en relació amb l'avaluació, s'hi troben diferents models. Riera (2010), enumera aquells més significatius dels proposats per De Diego (2005), dels quals se'n fa a continuació una breu descripció:

- El primer model dintre de la investigació avaluativa és l'avaluació centrada en els objectius (De Diego, 2005, p. 122). Aquest model de caràcter positivista permet comprovar si el comportament final de l'alumnat concorda amb els objectius formulats. Per tant, els resultats que s'obtenen (sobre el comportament) serveixen per a demostrar si el programa és eficaç o no (Riera, 2010, p. 156). Cal destacar la importància de la contribució de Ralph Tyler en la creació d'aquest model.
- Un altre model d'avaluació proposat per De Diego (2005, p. 124) és l'avaluació com a suport de la presa de decisions. Dintre d'aquest model destaca l'autor Daniel Stufflebeam, qui va desenvolupar el model CIPP. Aquestes sigles determinen els nivells que es volen avaluar (context, input, procés, producte). En aquest sentit, allò que s'avalua és el procés del programa, des del context fins al producte final, per tal d'obtenir informació vàlida per a la presa de decisions. (Riera 2010, p. 156)
- Cal destacar també l'avaluació sumativa (De Diego, 2005, p. 126). Aquesta té un enfocament analític/racionalista. Correa-Uribe i alt. (2002) i Riera (2010) anomenen Michael Scriven com el seu autor més significatiu. Aquest, segons els autors citats, fa una distinció entre l'avaluació sumativa i l'avaluació formativa, i entre el fet d'avaluar el mèrit o el valor d'un programa. Scriven, a més, reformula el model d'avaluació de programes per centrar-lo en les necessitats dels consumidors i no tant en la rellevància dels objectius del programa. Aquest model rep el nom d'avaluació lliure d'objectius o centrada en el consumidor (Correa-Uribe i alt. 2002, p. 109; Riera 2010, p. 157).
- Un altre model d'avaluació de programes és l'avaluació com a crítica artística (De Diego, 2005, p. 128). Aquest model és creat per Elliot Eisner en 1957, qui proposa que l'avaluació ha de tenir en compte el context cultural del programa (símbols, regles i

tradicions) per a poder comprendre, i ajudar tothom a comprendre, d'una forma més completa (Riera, 2010, p. 158). Per aconseguir-ho s'han de tenir en compte tant el caràcter descriptiu i interpretatiu com els judicis de valor al voltant dels mèrits educatius del programa (Fonseca 2007, p. 428).

- De Diego (2005, p. 129) fa referència a les avaluacions com a transaccions o negociacions, on considera que l'avaluació està molt condicionada pel context, i valora l'obtenció de la informació per part de les persones implicades i perquè tinga efecte sobre aquestes (Riera, 2010, p. 158).
- D'altra banda, es descriu l'avaluació il·luminativa, presentada per Parlett i Hamilton a la primera conferència de Cambridge en 1972, en la qual la descripció i la interpretació són més importants que la predicció (Fonseca, 2007, p. 429). Aquest model té en compte el context, que són les innovacions educatives que han de funcionar, i planteja i clarifica qüestions que ajuden a il·luminar o identificar els aspectes, i procediments del programa perquè es puguin interpretar i valorar, i perquè s'obtinguen resultats (Riera, 2010, p. 158). Principalment, aquest model d'avaluació es divideix en tres fases: l'observació de l'investigador, l'ampliació de la indagació i la recerca d'una explicació de la informació per tots els implicats (De Diego, 2005, p. 130). En aquest sentit, es pot concloure que l'avaluació il·luminativa fa una aproximació progressiva al programa estudiat per tal d'obtenir informació de les persones implicades en aquell (Riera, 2010, p. 159).
- Finalment, cal esmentar l'avaluació democràtica, considerada com la màxima expressió dintre de l'avaluació qualitativa (Fonseca, 2007, p. 431). L'avaluació democràtica proposa gestionar la informació perquè els i les participants reben les dades necessàries

per a desenvolupar els seus propis programes (De Diego, 2005, p. 131). Dintre d'aquest model destaca l'autor Barry McDonald (1976). Aquest autor fa èmfasi en la coherència entre la política i l'educació, des d'un punt de vista democràtic, en el sentit que els objectius que segueix el currículum es puguen negociar per ambdues bandes (Riera 2010, p. 159).

Fins ací s'han tractat alguns dels models més representatius dintre de la investigació avaluativa. A continuació, es descriu amb més profunditat el model responent d'avaluació de programes de Robert Stake (1967) que ha servit de referent per a fer aquesta recerca.

4.1.2 Avaluació Responent de Robert Stake

Robert Stake és un dels autors més importants i significatius dintre de l'orientació metodològica d'avaluació de programes. Tot i que també investiga sobre l'estudi de casos, l'any 1967 comença a enfocar un tipus d'avaluació més contextualitzada, on es té en compte el paper dels i les participants (Gómez-Ruiz, 2008, p. 79). Aquest model d'avaluació responent està encaminat a fomentar la comprensió de les activitats que es duen a terme i com són valorades en un entorn determinat i des d'una varietat de perspectives (Gómez-Ruiz, 2008, p. 81).

Una de les principals aportacions d'aquest model consisteix a crear un concepte d'avaluació que permeti veure les característiques i particularitats de cada programa educatiu, perquè l'avaluació done solucions concretes als problemes i interrogants que puguen tenir les persones implicades en un programa determinat, en aquest cas el professorat implicat en un programa educatiu (Fonseca, 2007, p. 431; Gómez-Ruiz, 2008, p. 79; Riera, 2010, p. 159).

Fonseca (2007, p. 431) i Riera (2010, p. 160), descriuen les característiques principals d'aquest model d'avaluació de programes de la forma següent:

- Descriure com es duen a terme les activitats del programa.
- Donar més importància als problemes que no a les teories.
- Tenir en compte les interpretacions dels col·lectius implicats en el programa.
- Respondre a les necessitats d'informació i al nivell de coneixement d'aquelles persones que estan interessades en el programa.
- Implicar-hi les persones que hi estan interessades.
- Descriure i oferir un retrat complet i holístic del programa educatiu.

Stake (2006) diferencia en el seu programa tres conceptes:

- Model: mètode particular d'avaluació que Stake planteja amb una plantilla anomenada "Matriu" (Stake, 2006, p. 74).
- Rol: indica la funció i finalitat de l'avaluació (Stake, 2006, p. 74).
- Predisposició: preferència que té qui fa l'avaluació sobre qüestions relacionades amb els instruments de recollida de dades i el procés a seguir (Stake, 2006, p. 77).

Paral·lelament, Stake (2006) fa una distinció entre els termes criteri i estàndard. El terme criteri s'entén com un descriptor o atribut, i l'estàndard es refereix a la valoració d'aquest atribut (Riera, 2010, pp. 161-163). Aquests conceptes són importants a l'hora d'elaborar el model d'avaluació que proposa Stake.

Per fer aquesta recerca, se segueix la matriu proposada per Pujolàs (1996) i Riera (2010), seguint el model d'avaluació de Robert Stake (1967). En aquest, per tal d'avaluar el

programa didàctic, cal seguir unes matrius d'avaluació, les quals comprenen tres grans blocs que es mostren a continuació. Per això, cal primer diferenciar entre:

1. La justificació teòrica o base lògica del programa.
2. La matriu de descripció.
3. La matriu de judici o avaluació.

Aquests tres apartats es poden observar en la matriu següent on es veuen les fases que s'han seguit per fer la descripció del programa.

Taula 5

Model Responent de Robert Stake (1967).

	Matriu descriptiva			Matriu de judici	
	Planificació	Implantació	← Antecedents →	criteris	Valoració
Base	1	4	← Activitats →	7	10
Lògica	2	5	← Efectes →	8	11
	3	6		9	12

Model teòric – Model empíric

Nota: Taula dintre de Pujolàs, 1996, p.267 i Riera, 2010, p.232.

La base lògica, per una part, fa referència al marc conceptual i teòric que permet la planificació i la posada en pràctica del programa. Això significa que la justificació teòrica del programa permet planificar-lo, ja que els conceptes bàsics que se'n deriven són emprats per a dur-lo a terme.

Per altra part, la matriu descriptiva i la matriu de judici, són aquelles on apareixen les dades que permeten fer la descripció i el judici del programa respectivament. Tal com es pot veure en la Taula 5, cadascuna d'aquestes matrius presenta dues columnes: la primera columna (descriptiva) adjudica les intencions i observacions, i la segona columna (de judici) presenta els estàndards i judicis (Fonseca, 2007, p. 431).

A continuació, es descriu de forma més detallada en què consisteixen la matriu descriptiva i la matriu de judici, que formen el model d'avaluació de programes de Robert Stake (1967).

4.1.2.1 Matriu Descriptiva.

Per tal d'explicar amb més profunditat la matriu descriptiva, es fa al·lusió a la representada en la Taula 5. La matriu descriptiva correspon a la planificació i a la implementació. La primera columna (de planificació) conté tres cel·les que fan referència al model teòric utilitzat:

- La cel·la 1 correspon als antecedents pels quals s'ha dissenyat el programa. És a dir, s'hi troben els antecedents, en relació amb com són les pràctiques en l'àmbit de l'aprenentatge musical en els contextos d'estudi.
- La cel·la 2 es correspon amb la descripció del programa elaborat tenint en compte els antecedents dels contextos analitzats. És a dir, són les activitats previstes dintre del programa didàctic musical.
- La cel·la 3 correspon a la descripció dels efectes esperats amb la implementació de les actuacions previstes. És a dir, es descriuen els objectius que es volen assolir a partir de les condicions establertes en les dues cel·les anteriors.

Així doncs, el contingut d'aquestes tres cel·les constitueix una primera planificació del programa didàctic anomenada “model teòric”. Aquest ha de ser posteriorment contrastat amb el “model empíric” (Cel·les 4, 5 i 6) que es descriu a continuació.

La segona columna fa referència al “model empíric” que és el model planificat realment i que observa què fan les persones que participen en la implementació per conèixer allò que realment ocorre al dur a la pràctica el programa. En aquest cas, la persona avaluadora busca relacions de coherència amb la primera columna.

Per tant, tenint en compte el “model empíric” que es descriu en aquesta columna:

- La cel·la 4 aprofundeix en la descripció del context de les escoles on s'ha implementat el programa. Tant l'escola on es va dur a terme la implementació per primera vegada, a Saxònia, com l'escola a la Comunitat Valenciana, on s'ha fet la implementació per segona vegada. És a dir, presenta els antecedents reals de les aules i centres (abans de l'aplicació) on s'ha dut a terme l'aplicació del programa.
- La cel·la 5 són les activitats que s'han dut a terme després de ser adaptades al context on es du a terme la intervenció.
- La cel·la 6 mostra els efectes obtinguts a l'aplicar el programa, tant els esperats com els no esperats.

4.1.2.2 Matriu de Judici.

A la matriu de judici es representa l'anàlisi de la coherència i la qualitat del model.

- Les cel·les 7,8 i 9 (tercera columna) serveixen per a avaluar la coherència del programa. Aquesta coherència, segons Stake (2006), es basa en tres anàlisis diferents:
 1. L'anàlisi de la coherència teòrica.

2. L'anàlisi de la coherència lògica.
3. L'anàlisi de la coherència entre el model teòric (planificació) i el model empíric (implementació)

Pel que fa a l'anàlisi de la coherència teòrica i la coherència lògica, el programa s'avalua mitjançant un judici d'experts que analitzen si el programa és coherent amb els principis psicopedagògics de l'aprenentatge que el defineixen. D'aquesta manera, s'observa si, tenint en compte els antecedents coneguts als quals el programa vol donar resposta, les activitats plantejades produeixen els efectes esperats.

D'altra banda, l'anàlisi de la coherència entre la planificació i la implementació, és a dir, la coherència entre el model teòric i el model empíric, és important per tal de valorar si hi ha discrepàncies entre el programa que s'ha planificat i aquell que s'ha implementat. Per tant, si es dona aquesta coherència, es pot dir que els efectes obtinguts, donats els antecedents reals, són fruit de les activitats dutes a terme.

- Les cel·les 10, 11 i 12 (quarta columna) serveixen per a concretar l'anàlisi de la qualitat del programa. Per tant, en aquesta columna es tenen en compte els criteris (variables, atributs) establerts i en quin grau s'han assolit (seguint els estàndards d'avaluació) o no.

4.2 Hipòtesi i Objectius

Tal com s'enunciava a l'apartat III de la introducció general, la hipòtesi que es planteja a aquesta tesi es formula de la manera següent:

El programa d'ensenyament musical plantejat millora la pràctica educativa en el context que s'aplica, millora la cohesió del grup i la inclusió de tot l'alumnat, tenint en compte els

criteris de progrés, participació i presència. Aquestes millores s'obtenen, si no hi ha discrepàncies significatives entre el programa implementat i el programa inicialment planificat. Per tal de comprovar aquesta hipòtesi tal com s'ha comentat anteriorment, se segueixen els objectius següents:

1. Comprovar la coherència teòrica i lògica del programa.
 2. Comprovar la coherència entre el programa aplicat (model empíric) i el planificat (model teòric).
 3. Comprovar si es donen els criteris de qualitat i en quin grau o nivell s'assoleixen (estàndards). És a dir, comprovar si el programa:
 - Contribueix a la millora en la cohesió del grup.
 - Fomenta la inclusió de tot l'alumnat a l'aula. Basant-se en els criteris de:
 - Presència: Tot l'alumnat es troba present a l'aula.
 - Participació: Tot l'alumnat participa en les activitats proposades.
 - Progrés: L'alumnat segueix un procés pel qual progressa en l'aprenentatge.
- En aquest cas, l'aprenentatge musical.

En el cas d'aquesta recerca, per a poder complir amb aquests objectius i donar resposta a la hipòtesi formulada, cal implementar diferents instruments d'anàlisi i recollida de dades que ajuden a validar el programa, a comprovar-ne la coherència teòrica i lògica, i a valorar-ne la qualitat. Al capítol següent es presenten els diferents instruments d'anàlisi i recollida de dades que es fan servir en aquesta investigació.

En el proper apartat, es presenten les diferents fases de la investigació en les quals s'ha dividit la recerca atenent al model desenvolupat per Pujolàs (1996) i Riera (2010), basant-se en la matriu de Robert Stake (1967).

4.3 Fases de la Investigació

El procediment d'aquesta investigació ha seguit les fases següents:

- Fase I: Fase prèvia a l'aplicació del programa. Ací es defineixen els criteris o estàndards que donaran sentit a la qualitat del model i s'estudien els antecedents del context on s'aplicarà el programa. Partint d'aquests criteris i del context estudiat, es defineix el procediment a seguir en la recerca; és a dir, s'elaboren els instruments a utilitzar per analitzar la coherència i la qualitat del model.
- Fase II: Aplicació del programa d'aprenentatge musical a l'escola en el context de Saxònia amb tres grups de segon curs de primària i a l'escola en el context de la Comunitat Valenciana amb un grup de segon curs de primària.
- Fase III: Avaluació del programa implementat (Anàlisi de la coherència i de la qualitat del programa).
- Fase IV: Conclusions finals.

Per tal d'oferir una visió general de la investigació, es descriuen a continuació, amb més detall, cadascuna de les fases en les quals s'ha dividit el treball i que constitueixen els apartats següents d'aquesta tesi:

Fase I: d'acord amb la hipòtesi general i els objectius de la investigació citats en l'apartat anterior i, d'acord amb la metodologia de l'avaluació responnent de R. Stake (2006), en la Fase I de la recerca cal determinar el procediment a seguir, així com els instruments a utilitzar per:

1. Analitzar la coherència entre el model empíric del programa (el programa realment aplicat) i el model teòric del programa (el programa inicialment dissenyat, d'acord amb els principis psicopedagògics que el fonamenten).

Per a això, cal:

- Definir què s'entén per la coherència entre el model empíric i el model teòric.
 - Determinar l'instrument que s'utilitza per analitzar aquesta coherència.
2. Analitzar la qualitat del programa fent l'avaluació del programa musical, primer aplicat a l'escola en el context de Saxònia i després a l'escola en el context de la Comunitat Valenciana. Per a això, cal:

- Determinar i definir (des de la hipòtesi general) els criteris que s'utilitzen per avaluar el programa.

Tractant-se d'una investigació avaluativa (l'avaluació d'un programa per l'aprenentatge musical), cal comprovar si es donen o no els criteris de qualitat i en quin grau es donen, per poder confirmar la qualitat del programa en general, i, més concretament, la qualitat o l'èxit de l'aplicació d'aquest programa en un context determinat.

- Determinar els instruments que es fan servir per a recollir i analitzar les dades necessàries per a poder valorar si s'han donat els criteris de qualitat i en quin grau s'han assolit.

Fase II: en la Fase II de la recerca es programen les actuacions d'intervenció previstes en el "model teòric" del programa musical. És a dir, el "model empíric" del programa aplicat en un moment determinat i en cada un dels dos casos. Allò que Robert Stake anomena la "Matriu descriptiva" de l'avaluació responent (vegeu Taula 5).

Fase III: la Fase III de la recerca conté la "Matriu valorativa" o "matriu de judici" de l'avaluació responent (vegeu Taula 5). En aquesta fase es du a terme l'Anàlisi de la Coherència i l'Anàlisi de la Qualitat del programa musical.

Pel que fa a l'anàlisi de la coherència, tal com es defineix en l'apartat anterior, és important comprovar, per una banda, si el programa avaluat, en el seu model teòric, té coherència teòrica (si és coherent amb els principis psicopedagògics que el sustenta), i si té coherència lògica (és a dir, si, donats uns determinats "antecedents" per als quals s'ha dissenyat el programa, dur a terme les "activitats programades" produirà els "efectes esperats").

D'altra banda, com ja s'ha assenyalat, és imprescindible comprovar si hi ha coherència entre el "model teòric" (el programa inicialment dissenyat) i el "model empíric" (el programa aplicat en un context determinat). Només si es dona aquesta coherència hi ha també "coherència empírica" en el programa executat i es pot dir que, davant uns "antecedents reals", els "efectes obtinguts" són deguts a les "activitats executades".

Pel que fa a l'anàlisi de la qualitat del programa, es tracta de comprovar com es donen els criteris de qualitat del programa (la inclusió i la cohesió). Com més s'assoleixen aquests criteris, més es pot assegurar que es tracta d'un programa de qualitat.

Fase IV: Finalment, aquesta última Fase de la recerca consisteix a extreure les conclusions pertinents de l'anàlisi feta en la fase anterior, i les propostes de millora del programa en si mateix, per a la seua aplicació en nous contextos.

Als capítols següents es descriuen amb profunditat les activitats que es desenvolupen en cadascuna de les fases presentades en aquest últim apartat.

Així, el capítol 5 "Instruments d'anàlisi de la coherència i la qualitat del programa" es correspon amb les activitats acomplides en la Fase I de la recerca.

5. Fase I: Instruments d'Anàlisi de la Coherència i la Qualitat del Programa

Tal com s'assenyalava anteriorment, segons el model d'avaluació responent de Robert Stake (1967), l'anàlisi de la coherència d'un programa educatiu que ha de ser objecte d'avaluació suposa tres anàlisis complementàries:

1. Anàlisi de la coherència teòrica del programa: consisteix a saber fins a quin punt el programa està d'acord i és coherent amb els principis psicopedagògics de l'aprenentatge i amb la teoria psicopedagògica que el sustenta.
2. Anàlisi de la coherència lògica del programa: una vegada constatada la coherència teòrica del programa que es pretén avaluar, consisteix a saber fins a quin punt, davant els antecedents o situacions singulars que el programa en qüestió pretén superar, portar a terme un conjunt d'activitats determinat, suposa aconseguir els "efectes" esperats: millora de la cohesió del grup i foment del treball inclusiu per tot l'alumnat a l'aula.
3. Anàlisi de la coherència entre la planificació del programa objecte d'avaluació ("model teòric") i la seua implementació concreta ("model empíric"): aquest consisteix a comprovar que no hi ha diferències notables entre el programa planificat i l'executat en qualsevol context determinat. Açò significa tenir en compte la coherència entre els antecedents previstos i els reals, entre les actuacions previstes i les que es duen a terme, i entre els efectes esperats i els efectes que s'obtenen amb l'aplicació del programa que s'avalua.

Perquè els possibles beneficis observats un cop aplicat el programa musical s'atribueixen a la posada en pràctica d'allò que es planifica, és necessari que no hi haja diferències significatives entre el model teòric del programa (la planificació: el programa que

s'ha dissenyat per assolir uns determinats objectius) i el model empíric del programa (la implementació: el programa que realment s'aplica en el context d'estudi).

Així doncs, el grau de coherència entre la planificació i la implementació indica en quina mesura, el programa que s'aplica és el mateix que es planifica prèviament, i fins a quin punt les actuacions que es duen a terme no difereixen substancialment de les que estan programades.

Pel que fa a l'anàlisi de la coherència lògica i teòrica del programa, s'empren diferents instruments de recollida de dades amb l'objectiu de validar el programa en relació amb els principis psicopedagògics que el sustenten, i tenint en compte si les activitats previstes donaran els efectes que es volen aconseguir, atesos els antecedents del context. Per poder dur a terme aquesta validació es fa ús d'un judici d'experts.

Més concretament, en aquesta recerca es va fer arribar a vuit experts, vinculats als àmbits de la psicologia de l'educació i la música, dos qüestionaris diferents: un per a l'anàlisi de la coherència teòrica i l'altre per a l'anàlisi de la coherència lògica. A més, també se'ls va fer arribar una explicació del programa didàctic en la qual es plantejaven els exercicis i els principis psicopedagògics que el sustenten (vegeu capítol 7). Però a més, se'ls demanava en quin grau els exercicis podien assolir els efectes esperats. És per això que es va establir un codi valoratiu (estàndard) d'1 a 5, on 1 representa el nivell més baix en el qual les activitats proposades assoleixen els resultats que es pretén obtenir, i 5 el nivell més alt (vegeu capítol 7).

Per a l'anàlisi del grau de coherència entre la planificació i la implementació del programa didàctic, és a dir, fins a quin punt aquell que s'havia planificat és el mateix que s'implementa, es va elaborar un qüestionari on el resultat s'expressa de forma numèrica d'1 a 5. És a dir, com més s'acoste a 5, major serà la coherència entre "el model teòric" i "el model

empíric” i, per tant, major serà també la prova del fet que el programa respon als efectes que es volen obtenir.

Pel que fa a l’avaluació de la qualitat del programa, Stake (1967) proposa dues anàlisis complementàries: l’anàlisi de la qualitat relativa (comparant l’eficàcia del programa avaluat amb l’eficàcia de programes semblants) i l’anàlisi de la qualitat absoluta, comparant els resultats o “efectes” obtinguts amb els criteris de qualitat del mateix prèviament establerts (Riera, 2010, p. 194). En la present tesi s’avalua la qualitat absoluta del programa. És a dir, si el programa és bo o no –si l’aplicació d’aquest ha tingut èxit o no– i si es donen els criteris que fan que el programa siga de qualitat.

Així doncs, es pretén demostrar és que el programa és de qualitat si es compleixen els criteris següents:

- Criteri 1: millora la cohesió.
- Criteri 2: millora la inclusió de tot l’alumnat a l’aula en termes de presència, participació i progrés.

Els instruments emprats per a l’anàlisi d’aquests criteris, que s’expliquen al capítol següent, s’apliquen abans i després de la implementació del programa per tal de poder avaluar si hi ha canvis i quins resultats se n’obtenen, d’acord amb els criteris de qualitat, i quin és el grau (estàndard). A més, també s’utilitza un diari de camp durant tot el procés d’implementació del programa amb cadascun dels grups, i es du a terme un debat posterior al procés d’aplicació amb cada grup per recollir observacions i dades que permeten contrastar la informació obtinguda i per poder valorar el procés seguit.

A continuació, es detallen cadascun dels instruments emprats segons el criteri d’acord amb el qual han estat utilitzats:

Pel que fa a l'anàlisi del criteri de cohesió, aquest es du a terme mitjançant un sociograma. Aquest sociograma es crea partint de quatre preguntes que els alumnes han de contestar per escrit, de forma individual i anònima. Aquestes preguntes són:

- a) Amb quins companys i companyes t'agrada jugar?
- b) Amb quins companys i companyes no t'agrada jugar?
- c) Amb quins companys i companyes t'agrada treballar?
- d) Amb quins companys i companyes no t'agrada treballar?

Les preguntes s'escullen basant-se en el test sociomètric utilitzat per Riera (2010) per tal de poder identificar les interaccions que es donen entre l'alumnat d'una aula, reconèixer casos d'exclusió i de lideratge clar, així com per comprovar si hi ha petits grups formats dintre del gran grup de la classe. En dividir les preguntes en les variants de treball i joc es veu quin és el grau d'acceptació i relació entre companys a l'hora de relacionar-se entre ells, tant en el terreny acadèmic com a l'hora de dur a terme activitats lúdiques. D'altra banda, formular les preguntes tant en positiu com en negatiu permet conèixer quins són els alumnes més i menys acceptats en ambdues situacions, i queda palés si aquests són els mateixos o si, depenent del caire de l'activitat, l'acceptació o el rebuig varia (Riera, 2010, p. 195).

Aquestes preguntes, a més, ofereixen una informació addicional molt valuosa a l'hora de fixar-se en quin alumnat és susceptible de ser exclòs del grup, encara que no siga rebutjat obertament. Ja que en contestar les preguntes, no hi ha cap límit a l'hora d'anomenar companys i companyes. Per tant, cal tenir en compte aquell alumnat que no apareix anomenat en cap cas, per veure si en el context real del grup, també és deixat de banda.

Arran de les respostes que s'obtenen per part de l'alumnat, s'elabora el sociograma que permet observar el grau de cohesió de cadascun dels grups.

Cal destacar que l'estàndard (o el grau de cohesió) reflecteix si hi ha canvis en les relacions entre l'alumnat. Així doncs, d'una banda es considera que el grup està cohesionat si més de la meitat de l'alumnat està citat positivament al sociograma. D'altra banda, es considera que el grup no està cohesionat si més de la meitat de l'alumnat apareix citat negativament al sociograma o no hi apareix. També es té en compte si s'observen canvis substancials en les relacions i rols de l'alumnat, així com si hi ha canvis en les relacions de l'alumnat amb més risc de ser exclòs de l'aula.

Pel que fa a l'anàlisi del segon criteri (inclusió) els instruments utilitzats són: l'entrevista i la prova de nivell.

Per tal d'aconseguir informació de primera mà del funcionament dels grups on es du a terme l'aplicació del programa, es planteja l'entrevista com a instrument de recollida de dades. López-Estrada i Deslauriers (2011) es fan ressò de les premisses estipulades per Mayer i Ouellet (1991), Taylor i Bogdan (1996) i Tremblay (1968), per tal de definir què és una entrevista, en un context de recerca: *“una situació cara a cara, on es dona una conversa íntima d'intercanvi recíproc en la qual l'informant es converteix en una extensió dels nostres sentits i assumeix la identitat d'un membre del seu grup social”* (López-Estrada i Deslauriers 2011, p. 2). Tenint en compte que allò que es precisa és obtenir un coneixement en profunditat d'un tema d'interés determinat, s'opta per contactar directament amb les persones que poden donar resposta a preguntes molt concretes, servint de nexa amb els grups que participaran en la implementació del programa (Díaz i Ortiz, 2005, p. 14). Ja que, en paraules d'Hernández Carrera (2014, p. 188) *“l'entrevista tracta d'entendre el món des del punt de vista del subjecte entrevistat”*.

Una vegada decidit que aquest instrument de recollida de dades és el més idoni per obtenir la informació precisada, cal establir quin tipus d'entrevista personal (estructurada, no estructurada o semiestructurada) permet aconseguir més informació significativa per part de les persones entrevistades.

- L'entrevista estructurada es basa en qüestionaris prèviament establerts amb preguntes predeterminades. És a dir, tant el número de preguntes, com l'ordre en el qual es formulen estan prèviament estipulats (Hernández i García, 2008).
- L'entrevista no estructurada no segueix un guió fix. L'entrevistador parteix d'uns temes a tractar, però l'entrevista discorre segons les respostes que l'entrevistat done. Les respostes són sempre obertes i no hi ha categories preestablertes (Folgueiras, 2016, p. 4).
- L'entrevista semiestructurada parteix d'un guió preestablert d'acord amb la informació que vol obtenir-se (igual que l'entrevista estructurada). L'entrevistador/a, segons les respostes que obtinga, pot passar d'unes preguntes a unes altres (sense un ordre establert) i afegir preguntes noves, segons el discurs de l'entrevistat o entrevistada. Aquest és un tipus d'entrevista més oberta que l'entrevista estructurada, per la qual cosa la informació que s'obté pot ser més enriquidora i oferir dades més concretes a la realitat de cada persona entrevistada (Folgueiras, 2016, p. 3).

Així doncs, en aquest cas s'opta per seguir un disseny d'entrevista personal semiestructurada. Aquest tipus d'entrevista, utilitzat sovint en investigacions interpretatives, permet recollir informació significativa de les persones entrevistades (De Diego, 2005, p. 180),

tot afavorint la possibilitat d'aprofundir en aspectes que siguen rellevants, dels quals puguen sortir noves preguntes (Hernández i García, 2008).

Aquestes entrevistes són enregistrades i, en el cas de l'entrevista a les docents del col·legi a Alemanya, es transcriuen i tradueixen, per tal de poder entendre la situació concreta de cada classe i cada escola. D'aquesta manera s'obté informació rellevant i significativa a l'hora de desenvolupar el treball a cadascun dels grups.

Com es veurà més endavant (Taula 8), les preguntes es divideixen en dos blocs, depenent del criteri en el qual estan centrades (cohesió i inclusió) i dintre del criteri inclusió, es divideixen en tres nous blocs, segons si fan referència a qüestions sobre la presència, la participació o el progrés. Aquestes preguntes parteixen d'un qüestionari elaborat pel grup d'atenció a la diversitat de Vic (GRAD "Estudi de casos sobre el desenvolupament i el procés d'assessorament d'un programa de suports educatius inclusius (PROJECTE PAC) "*Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos*" (Projecte PAC) Referència: EDU2010-19140, que ha estat utilitzat en un dels seus projectes d'investigació per analitzar la situació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport en relació amb el grup classe.

Així doncs, en termes de presència s'han adaptat aquelles preguntes que fan referència a: en quines àrees o activitats és l'infant amb més dificultats per aprendre fora de l'aula? En quins espais diferents rep ajuda? Dins de cada espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden? En quines àrees l'infant amb més dificultats per aprendre és dins de l'aula ordinària? En quin lloc de l'aula està emplaçat? En aquest espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

En termes de participació s'han adaptat les preguntes que demanen: ¿en quines àrees i/o activitats l'infant amb més dificultats per aprendre participa igual que els altres infants, dins

l'aula? ¿En quines àrees i/o activitats l'infant amb més dificultats per aprendre no participa igual que els altres infants?

Pel que fa al progrés s'ha centrat l'atenció a adaptar les preguntes següents: Tenint en compte com s'atenen els infants amb més dificultats d'aprenentatge, ¿progressen en el seu aprenentatge? En què consisteix (en què es nota) aquest progrés? (Milloren les notes, participen més, són més autònoms...) Es reflecteix això als resultats escolars de l'alumne? ¿En quines àrees o activitats s'observa aquest progrés? ¿En quines àrees o activitats no s'observa cap progrés? ¿Quina incidència té la presència d'aquest alumnat (d'aquell que troba més barreres per l'aprenentatge) en relació amb el progrés dels altres alumnes? En què els perjudica? En què els beneficia?

D'altra banda, per fer la prova de nivell s'escullen activitats per comprovar tant els coneixements musicals previs com el nivell de participació en la classe de l'alumnat als diferents grups on es du a terme aquesta intervenció.

Amb aquesta prova es vol constatar si, tal com s'estipulava a la justificació del programa, el grup és heterogeni tant en el grau de coneixements musicals teòrics previs com en l'experiència pràctica a l'hora de fer música. A més, amb l'anàlisi de la participació, es pot veure si l'alumnat, independentment de les seues capacitats, característiques personals individuals i experiència musical prèvia, pot ser partícip de totes les activitats. A continuació es descriuen les activitats que conformen aquesta prova de nivell:

1. Per als **exercicis rítmics** s'escull un exercici de percussió corporal que va augmentant la complexitat rítmica.
 - En primer lloc es practica col·lectivament i després es demana que alumnat voluntari duga a terme qualsevol de les fases que s'han treballat.

2. Per als **exercicis melòdics** es planteja un exercici d'imitació que es du a terme per parelles.

- En aquest cas, en primer lloc, les parelles estan formades per el mestre o la mestra i un dels o les alumnes que va rotant. Després, es demana a una parella d'infants que facen una demostració (voluntàriament).

3. Per als **jocs rítmics** s'empra un joc de palmes. Ací es pot veure la coordinació, la lateralitat i la concentració. Aquest és un joc per parelles. En primer lloc, les parelles estaran formades per la professora i un dels o les alumnes (que va rotant), després es formen parelles entre ells (que van canviant).

4. Per últim, s'ha escollit l'**orquestra vocal/instrumental** com a exercici col·lectiu.

Per analitzar les dades que aporta la prova de nivell es crea un codi d'avaluació. Aquest codi, que es presenta a la Taula 6, pretén, en primer lloc, veure el grau de participació de l'alumnat, tant a les activitats dutes a terme de forma individual com a aquelles que es fan en grup. En aquest apartat es consideren les possibilitats següents, dintre del programa dissenyat per fer la prova de nivell:

- 1- L'alumnat que participa activament a totes les activitats proposades de forma individual.
- 2- L'alumnat que participa activament a totes les activitats proposades de forma grupal.
- 3- L'alumnat que no participa en cap activitat proposada de forma individual.
- 4- L'alumnat que no participa en cap activitat proposada de forma grupal.
- 5- L'alumnat que participa en part de les activitats proposades de forma individual.
- 6- L'alumnat que participa en part de les activitats proposades de forma grupal.

En segon lloc, s'observa com aborda l'alumnat les activitats. En aquesta prova de nivell, prèvia a l'aplicació del programa, es posa especial atenció a:

- 1- La motivació de l'alumnat a l'hora de fer les activitats individualment.
- 2- La motivació de l'alumnat a l'hora de dur a terme les activitats en parelles o grups petits.
- 3- La motivació de l'alumnat a l'hora de participar en les activitats amb tot el grup.

Taula 6

Codi d'avaluació de la prova de nivell

Codi	Significat
+	Participa individualment en totes les activitats
-	No participa individualment en cap activitat
/	Participa en algunes activitats individualment
++	Participa en totes les activitats en grup
--	No participa en cap activitat en grup
//	Participa en algunes activitats en grup
*	Du a terme les activitats individuals correctament
**	Du a terme les activitats grupals correctament

Una vegada analitzades les dades obtingudes abans de començar amb l'aplicació del programa, tenint en compte la informació que tant el sociograma, com la prova de nivell i l'entrevista havien proporcionat, s'inicia la implementació del programa. Aquest procés, que es correspon amb la Fase II de la recerca, es descriu detingudament al capítol següent.

6. Fase II: Aplicació del programa

Per tal de representar quina ha estat la planificació i la implementació del programa se segueix el plantejament de la matriu descriptiva de Robert Stake (1967). En aquesta matriu, tal com s'assenyalava al capítol 4 (apartat 4.1.2), s'inclou la descripció de la planificació i la implementació en un context determinat. En la taula que es presenta a continuació (Taula 7), estan marcades en color aquelles cel·les a les quals es fa referència, tot i que algunes ja han estat tractades en capítols anteriors:

Taula 7

Cel·les descrites en aquest capítol²⁸. Model Responent de Robert Stake (1967).

	Matriu descriptiva			Matriu de judici	
	Planificació	Implantació	← Antecedents →	Criteris	Valoració
Base	1	4	← Activitats →	7	10
Lògica	2	5	← Efectes →	8	11
	3	6		9	12

Model teòric – Model empíric

Nota: Taula dintre de Pujolàs, 1996, p.267 i Riera, 2010, p.232.

²⁸ Les cel·les marcades en blau es corresponen amb les accions desenvolupades a la segona fase de la recerca.

En primer lloc, es descriu el model teòric del programa. Concretament:

- La cel·la 1 de la matriu correspon als antecedents pels quals s'ha dissenyat el programa. És a dir, com es planteja l'ensenyament musical i com s'atén la diversitat en gran part dels centres educatius dels contextos on s'ha aplicat el programa.
- La cel·la 2 mostra la descripció del programa musical.
- La cel·la 3 descriu els efectes que es pretenen assolir amb l'aplicació del programa.

Seguidament s'explica el model "empíric". En aquestes cel·les s'explica què s'ha portat a la pràctica, d'allò que s'havia planificat. Per a l'anàlisi d'aquest apartat s'han emprat les dades obtingudes mitjançant el diari de camp. Concretament, aquesta anàlisi ha fet referència a les cel·les de la matriu següents:

- La cel·la 4 inclou la descripció dels antecedents en relació amb la pràctica real de l'aula i el centre en el qual s'implementa el programa. És a dir, descriu com s'atenia la diversitat i com es desenvolupava l'aprenentatge musical abans de l'aplicació de l'aula.
- La cel·la 5 fa referència a les actuacions dutes a terme d'acord amb allò que s'havia planificat prèviament.
- Pel que fa a la cel·la 6, "efectes obtinguts", es descriu més endavant, ja que forma part dels resultats obtinguts en la qualitat del programa (vegeu capítol 7, apartat 3: Resultats).

En aquest sentit, a continuació es presenta la descripció detallada de cada una d'aquestes cel·les aplicades en aquesta recerca:

6.1 Antecedents (Cel·la 1)

Al segon capítol s'exposava l'apropament a l'educació inclusiva i les mesures per atendre la diversitat tant a Alemanya, fixant l'atenció concretament al *Land*²⁹ de Saxònia, com a Espanya, on, després de fer un repàs per la trajectòria legal a l'Estat, es concentrava l'atenció a la Comunitat Valenciana i a Catalunya. D'altra banda, al tercer capítol es descrivia la funció de l'educació musical com a eina favorable pel treball inclusiu i com a factor positiu per a la millora de la cohesió del grup, i s'assenyalaven les diferents teories del desenvolupament, l'educació i l'ensenyament musical que serveixen per a fonamentar el programa d'ensenyament musical que es presenta a aquesta tesi.

Aquests dos capítols formen part dels antecedents pels quals es crea aquest programa, però per tal de conèixer de primera mà la realitat de l'àrea d'estudi a la regió on s'implementa el programa, cal contactar amb professionals de l'àrea de l'educació en aquests contextos per fer-los una **entrevista** i obtenir informació actual i rellevant.

Per tenir la seguretat que la informació obtinguda és significativa, abans de fer aquestes entrevistes, les preguntes que les conformen van ser validades per personal expert en psicologia, per tal de poder portar a cap entrevistes enfocades, amb preguntes i respostes que siguen coherents amb el tema.

Aquestes aportacions serveixen per a recollir una sèrie d'antecedents que contribueixen a l'elaboració del programa, així com a comprendre les diferents formes d'abordar els exercicis durant la seua implementació a les aules.

29 Estat Federal

La implementació del programa durant el curs 2017-2018 al *Land* de Saxònia, permet entrar en contacte directe amb diferents professionals del món de l'educació d'aquesta regió.

A aquest Estat Federal, com s'explicava al segon capítol d'aquesta tesi, el camí cap a l'educació inclusiva du un procés lent. Lange i alt. (2017), expliquen que ni a la llei escolar³⁰ de 2004, ni a la modificació d'aquesta llei de 2010, s'empra el concepte "inclusió" o "inclusiu" per definir el foment del desenvolupament individual de l'alumnat (p. 12). Un dels motius és, com s'enunciava al segon capítol, l'arrelament de la divisió dels alumnes en diferents centres, segons les seues característiques. Un altre motiu és el fet que durant molt temps el terme inclusió s'ha utilitzat com a sinònim d'integració, provocant així una confusió entre concepte i aplicació, ja que, encara que el terme s'ajusta a l'estipulat per la Convenció dels Drets dels Discapacitats (2006) i les recomanacions del *Kultusministerkonferenz* (2011), realment les mesures continuen inamovibles (Lange i alt., 2016, p. 17).

En aquest sentit, el motiu per entrevistar mestres d'escoles diferents a aquesta regió a l'est de l'Estat Federal de Saxònia, és obtenir una visió concreta de les diferents formes de veure i considerar l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva a l'escola, depenent de les característiques, condicions i circumstàncies del centre escolar on desenvolupen el seu treball docent.

En primer lloc, s'entrevista una mestra d'una escola primària amb gran quantitat d'alumnes. Aquesta escola utilitza recursos i suports per l'atenció a la diversitat des d'un enfocament inclusiu. És a dir, prioritant la intervenció dins l'aula ordinària. En segon lloc, es du a terme una entrevista a una escola d'educació especial, seguidament a una mestra de suport

30 *Schulgesetz*

en educació especial que treballa a un centre d'educació infantil integratiu i, per acabar, s'entrevista una mestra d'una escola ordinària petita. Aquesta escola no fa servir cap recurs ni proposa suports per l'atenció a la diversitat. És a dir, no contempla l'educació inclusiva.

En la taula (Taula 8) que es presenta a continuació s'hi poden observar les preguntes formulades. Aquestes es divideixen atenent els dos criteris que s'analitzen per valorar la qualitat d'aquest programa: la cohesió i la inclusió. A més, dintre de l'anàlisi de la inclusió es tenen en compte els criteris de presència, participació i progrés. En ser una entrevista semiestructurada, les respostes de les mestres, de vegades, donen peu a formular noves preguntes que ajuden a comprendre el caràcter propi de cadascuna de les institucions (consulteu annex, p. 115), però sempre tenint present els criteris de qualitat que es volen avaluar.

Taula 8

Graella de preguntes per les entrevistes.

Criteri	Preguntes
Cohesió	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha una bona relació, en general, entre l'alumnat? ¿Hi ha tensió entre els membres del grup? - Es produeixen conflictes normalment en el grup? ¿Quina sol ser la causa generalment, per què apareguen aquests conflictes? L'alumnat sap resoldre els conflictes per ell mateix? - ¿Existeixen determinats rols entre l'alumnat que incideixen en el clima de l'aula? - Com es resolen els conflictes quan s'arrosseguen a l'aula? - ¿Es promouen activitats a l'aula per a la millora de la relació entre l'alumnat? Quines? - Hi ha alumnat vulnerable de ser exclòs del grup? ¿Com són les relacions entre l'alumnat inclòs amb l'alumnat més vulnerable de ser exclòs? - És un grup respectuós amb el/la docent? - És un grup col·laborador (en activitats escolars i extraescolars)? ¿Es promouen a classe les relacions de convivència, ajuda mútua i col·laboració? Quan es du a terme aquest tipus de treball (col·laboració entre l'alumnat), de quina forma es promou?

Criteri	Preguntes	
Inclusió	Presencia	- ¿Quins problemes li suposa atendre la diversitat de l'alumnat a l'aula?
	Participació	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha un nivell de participació molt diferent en l'aula? - ¿Hi ha alumnat que tendeix a monopolitzar les intervencions/ imposa el seu punt de vista, mentre que altres queden en segon pla o no mostren la seua opinió? - ¿Quines estratègies utilitza el professorat per motivar l'alumnat i afavorir la seua participació? Activitats de coneixements previs, adaptació de la proposta educativa, estratègies metodologies flexibles. - ¿Com gestiona el/la docent aquest tipus de desnivells en la participació a classe? - ¿Quines dificultats troba el professorat per promoure la participació de tot l'alumnat? - En quines activitats participa més l'alumnat? I menys? - ¿Les activitats estan preparades perquè tot l'alumnat hi pugui participar? - És un grup on l'alumnat s'ajuda a aprendre els continguts de les diferents àrees/ millorar i dur a terme les tasques?
	Progrés	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumnat sap treballar en equip? Estan acostumats a treballar d'aquesta forma? - L'alumnat valora positivament treballar en equip? Per què? - Hi ha part de l'alumnat que prefereix treballar individualment? - Hi ha actituds individualistes i/o competitives entre l'alumnat? - Es promou l'aprenentatge autònom? L'aprenentatge multinivell? L'ús de metodologies flexibles per a l'atenció a la diversitat? ¿Quines dificultats poden presentar determinats alumnes durant el treball en equip i/o metodologies flexibles?

El procediment utilitzat en l'anàlisi de les dades respon a una aproximació mixta qualitativa/quantitativa, utilitzant freqüències i percentatges. Així, el procés seguit ha estat el següent: primer s'estableixen diferents categories a partir de les respostes donades per les entrevistades. Per establir les diferents categories, s'han agrupat en una única categoria, les respostes a una mateixa pregunta, que amb les diferents expressions i paraules de les entrevistades significaven el mateix. Aquest ha estat un procés que ha consistit a reduir i fer deduccions de les diferents respostes, per establir i elaborar les categories. Posteriorment,

aquestes categories han estat numerades a partir d'un codi per fer més fàcil la seua anàlisi.

Aquest codi ha estat el següent:

- 1- Cadascuna de les entrevistes està codificada per una lletra. Això permet identificar cadascuna de les docents que va participar en les entrevistes.
- 2- Cada centre està codificat per un nombre: 1, 2, 3, 4, per tal de poder identificar a quin centre pertany cada docent entrevistada
- 3- Segons el nivell on imparteixen les classes les docents, de nou, se'ls adjudica un nombre. Així, si una mestra dona classe a primer curs, se li adjudica la xifra 1, si dona classe a segon curs, li pertoca el nombre 2... En el cas concret d'aquestes entrevistes, es pot veure com a una de les entrevistades se li adjudiquen les xifres 1,2,3,4. Açò vol dir que aquesta mestra imparteix classe als cursos primer, segon, tercer i quart. D'altra banda, es veu com una de les entrevistades apareix representada amb la lletra V. Aquesta lletra fa referència a la paraula *Vorschule* (educació infantil), on aquesta mestra imparteix la seua docència.

En el proper subapartat es presenta l'anàlisi de les entrevistes. Per representar aquest procés d'anàlisi s'han seguit els passos següents:

- 1- S'hi presenta una taula per a cadascuna de les preguntes. En cada taula apareixen representades les categories, la freqüència i el percentatge de les respostes.
- 2- Seguidament, s'elabora una anàlisi qualitativa de les dades que apareixen a cadascuna de les taules.
- 3- Finalment, es crea un diagrama de barres on es mostra l'anàlisi obtinguda.

6.1.1 Anàlisi de les Entrevistes

- Preguntes referents al criteri de la cohesió:

Pregunta 1: Hi ha una bona relació, en general, entre l'alumnat? ¿Hi ha tensió entre els membres del grup?

Taula 9

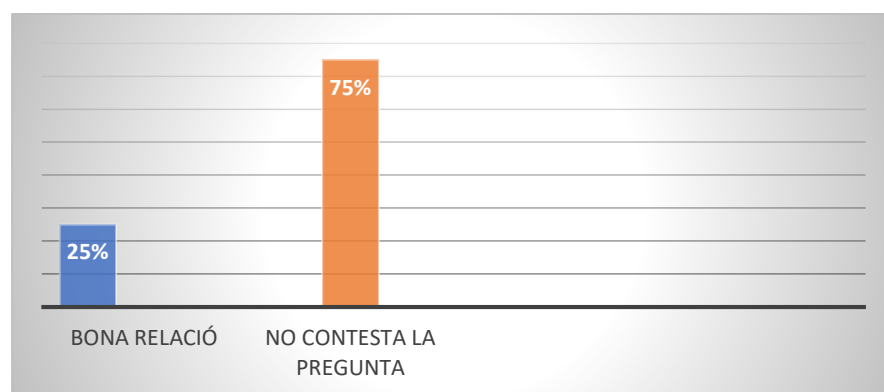
Anàlisi quantitativa primera pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Bona relació	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Una docent ha comentat que la relació entre els membres del grup és bona i no hi ha tensió entre ells i elles. Tres d'elles no han contestat aquesta pregunta.

Gràfica 1

Gràfica corresponent a la primera pregunta



Pregunta 2: Pregunta 2: Es produeixen conflictes normalment en el grup? ¿Quina sol ser la causa generalment, per què apareguen aquests conflictes? ¿L'alumnat sap resoldre els conflictes per ell mateix?

Taula 10

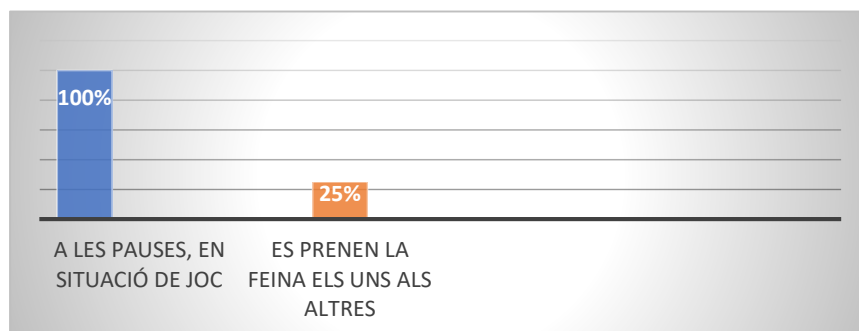
Anàlisi quantitativa segona pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
A les pauses, en situació de joc	A.1.2, D.4.1234, C.3.V, B.2.2	4/4	100%
Es prenen la feina els uns als altres	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Totes les mestres confirmen que gran part dels conflictes apareixen als recessos, en situació de joc. Una d'elles afegeix que també hi ha conflictes quan part de l'alumnat pren les feines (repartides per la mestra) a les i els altres alumnes.

Gràfica 2

Gràfica corresponent a la segona pregunta



Pregunta 3: ¿Existeixen determinats rols entre l'alumnat que incideixen en el clima de l'aula?

Taula 11

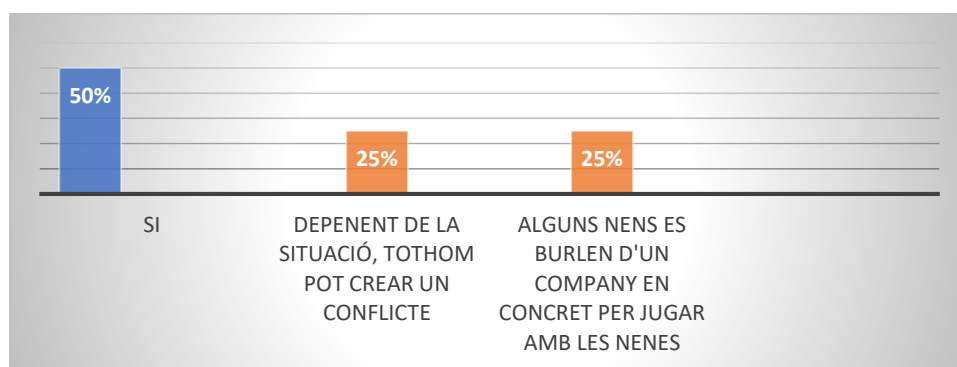
Anàlisi quantitativa tercera pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Si	A.1.2, D.4.1234	2/4	50%
Depenent de la situació, tothom pot crear un conflicte	B.2.2	1/4	25%
Alguns nois es burlen d'un company per jugar amb les noies	C.3.V	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres pensen que sí que hi ha alumnat més conflictiu que altre. Una mestra diu que depenent de la situació, tot l'alumnat pot crear i ser part de conflictes. Una d'elles explica que part de l'alumnat, que fa burla d'un company, sol ser el creador dels conflictes al grup.

Gràfica 3

Gràfica corresponent a la tercera pregunta



Pregunta 4: Com es resolen els conflictes quan s'arrosseguen a l'aula?

Taula 12

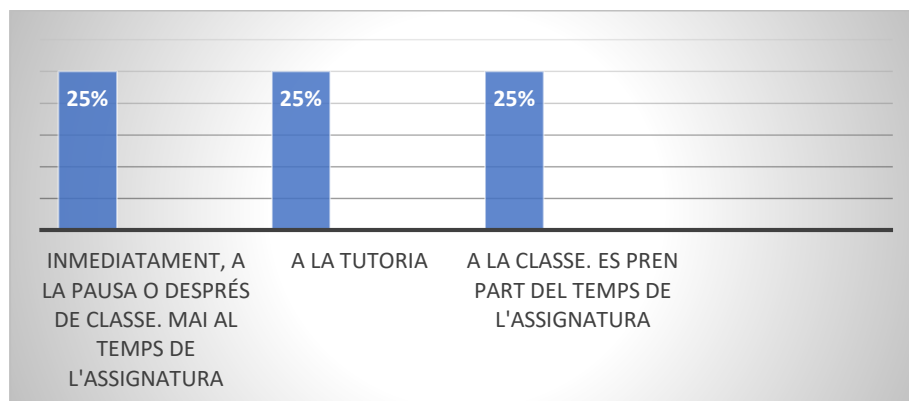
Anàlisi quantitativa quarta pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Immediatament a la pausa o després de classe. Mai al temps de l'assignatura	D.4.1234	1/4	25%
A la tutoria	D.4.1234	1/4	25%
A la classe. Es pren part del temps de l'assignatura	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Una mestra pensa que els conflictes han de resoldre's immediatament (a la pausa) o després de les classes, però mai prendre temps d'una assignatura. Aquesta mateixa mestra pensa que també es resolen a la tutoria. Una altra mestra pensa que han de resoldre's a la classe, encara que es prenga part del temps de l'assignatura.

Gràfica 4

Gràfica corresponent a la quarta pregunta



Pregunta 5: ¿Es promouen activitats a l'aula per a la millora de la relació entre l'alumnat?

Taula 13

Anàlisi quantitativa cinquena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi qualitativa: una de les docents diu que es promouen activitats per a la millora de la relació entre l'alumnat. Posa d'exemple la rebuda a alumnat nouvingut al grup i/o al centre.

Gràfica 5

Gràfica corresponent a la cinquena pregunta



Pregunta 6: Hi ha alumnat vulnerable de ser exclòs? ¿Com són les relacions entre l'alumnat inclòs amb l'alumnat més vulnerable de ser exclòs?

Taula 14

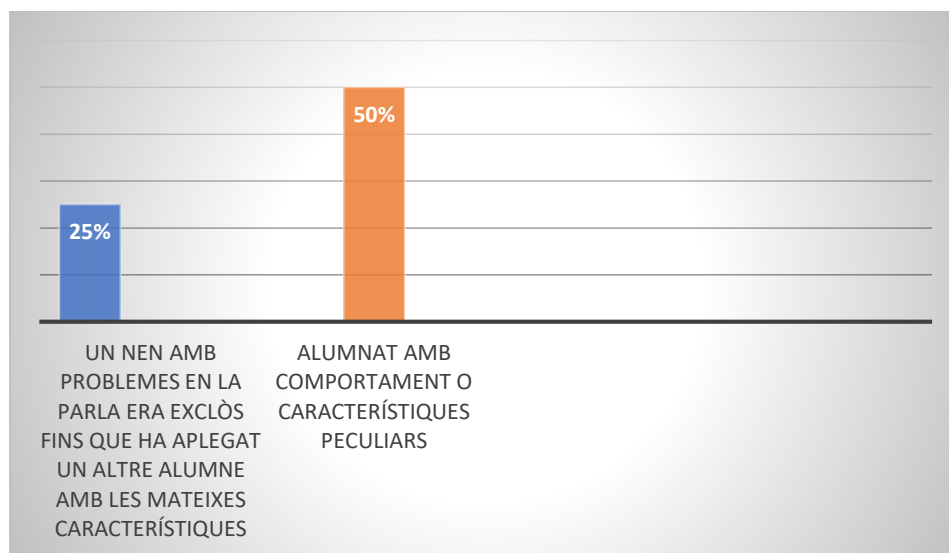
Anàlisi quantitativa sisena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Un nen amb problemes en la parla era exclòs fins que ha aplegat un altre alumne amb les mateixes característiques	B.2.2	1/4	25%
Alumnat amb comportament o característiques peculiars	A.1.2, D.4.1234	2/4	50%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres comenten que l'alumnat amb comportaments o característiques peculiars és més vulnerable a ser exclòs. Una mestra explica que hi havia un cas d'exclusió d'un alumne, a causa de les seues circumstàncies personals, fins que va arribar un alumne amb les mateixes característiques.

Gràfica 6

Gràfica corresponent a la sisena pregunta



Pregunta 7: L'alumnat és respectuós amb el/la docent?

Taula 15

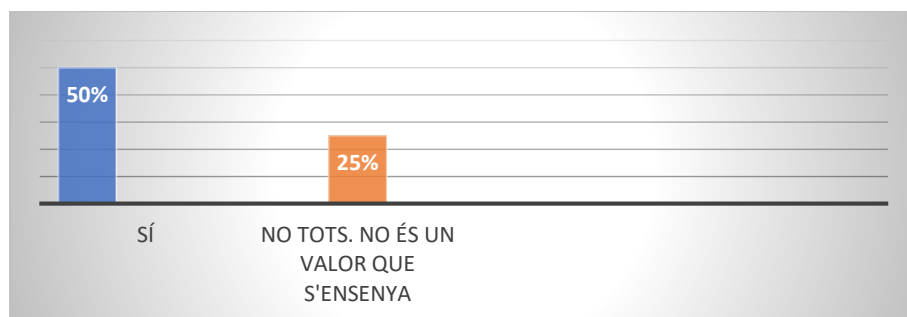
Anàlisi quantitativa setena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	B.2.2, D.4.1234	2/4	50%
No tots. No és un valor que s'ensenyia	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres diuen que sí. Tot l'alumnat al grup és respectuós. Una altra mestra pensa que no tot l'alumnat ho és i que el respecte no és un valor que es puga ensenyar.

Gràfica 7

Gràfica corresponent a la setena pregunta



Pregunta 8: És un grup col·laborador (en activitats escolars i extraescolars)?

Taula 16

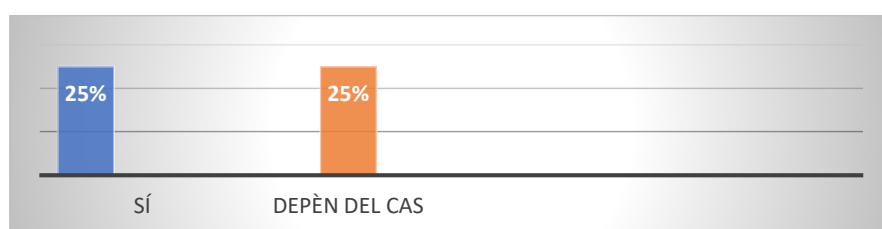
Anàlisi quantitativa vuitena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	A.1.2	1/4	25%
Depèn del cas	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: una de les mestres explica que el grup col·labora generalment tant en activitats escolars com extraescolars. Una altra mestra diu que depenent del cas, part de l'alumnat participa en les activitats organitzades per al grup, però altres membres prefereixen no participar-hi.

Gràfica 8

Gràfica corresponent a la vuitena pregunta



Pregunta 9: ¿Es promouen a classe les relacions de convivència, ajuda mútua i col·laboració? Quan es du a terme aquest tipus de treball (col·laboració entre l'alumnat), de quina forma es promou?

Taula 17

Anàlisi quantitativa novena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Una de les mestres explica que al grup es duen a terme activitats de convivència tant dintre de l'aula com fora d'ella (per exemple en excursions). Així promou la col·laboració entre l'alumnat, tant a l'hora de fer les tasques de classe, com activitats lúdiques.

Gràfica 9

Graella corresponent a la novena pregunta



- **Anàlisi de les preguntes referents al criteri de la inclusió:**
 - **Presència:**

Pregunta 10: Quins problemes li suposa atendre a la diversitat de l'alumnat a l'aula?

Taula 18

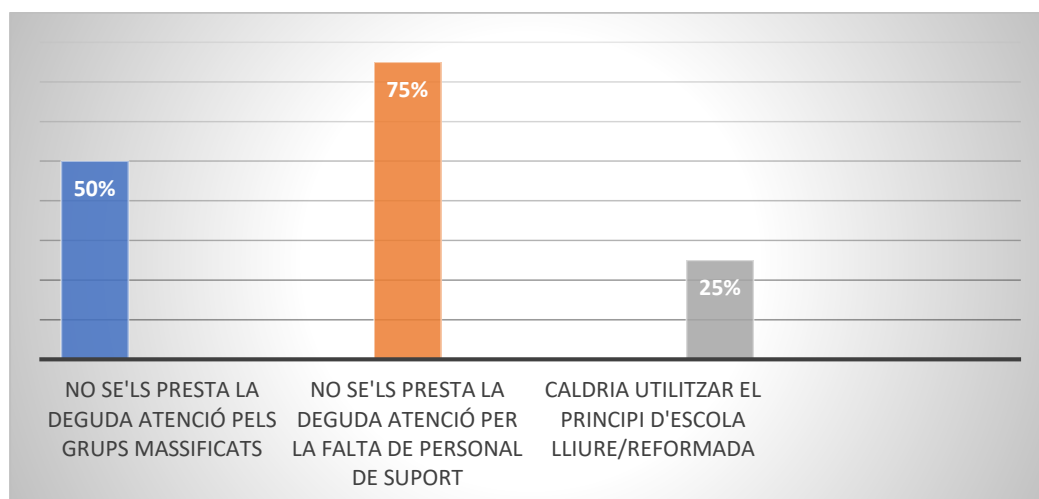
Anàlisi quantitativa desena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
No se'ls presta la deguda atenció pels grups massificats	C.3.V, D.4.1234	2/4	50%
No se'ls presta la deguda atenció per la falta de personal de suport	B.2.2, C.3.V, D.4.1234	3/4	75%
Caldria utilitzar el principi d'escola lliure/reformada	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Tres mestres entrevistades pensen que no es pot atendre la diversitat a l'aula amb la deguda atenció per falta de personal de suport. Dues mestres creuen que no es pot prestar la deguda atenció perquè els grups estan massificats. Una d'elles pensa que per atendre la diversitat de l'alumnat a l'aula caldria seguir el principi d'escola lliure (o reformada).

Gràfica 10

Gràfica corresponent a la desena pregunta



Pregunta 11: ¿L'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge es troba en tot moment a l'aula? En cas contrari, en quins moments surten de l'aula?

Taula 19*Anàlisi quantitativa onzena pregunta*

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi qualitativa: una de les docents explica que tot l'alumnat es troba en tot moment a les hores regulars dintre de l'aula. El reforç en determinades matèries ocorre normalment fora de les hores lectives ordinàries (abans o després de les classes regulars).

Gràfica 11*Gràfica corresponent a l'onzena pregunta*

Pregunta 12: ¿Penseu que el sistema educatiu Alemany contempla que hi haja una educació inclusiva?³¹

Taula 20*Anàlisi quantitativa dotzena pregunta*

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
No. Els mestres no estan preparats	D.4.1234	1/4	25%
No. Els grups són massa nombrosos	C.3.V, D.4.1234	2/4	50%

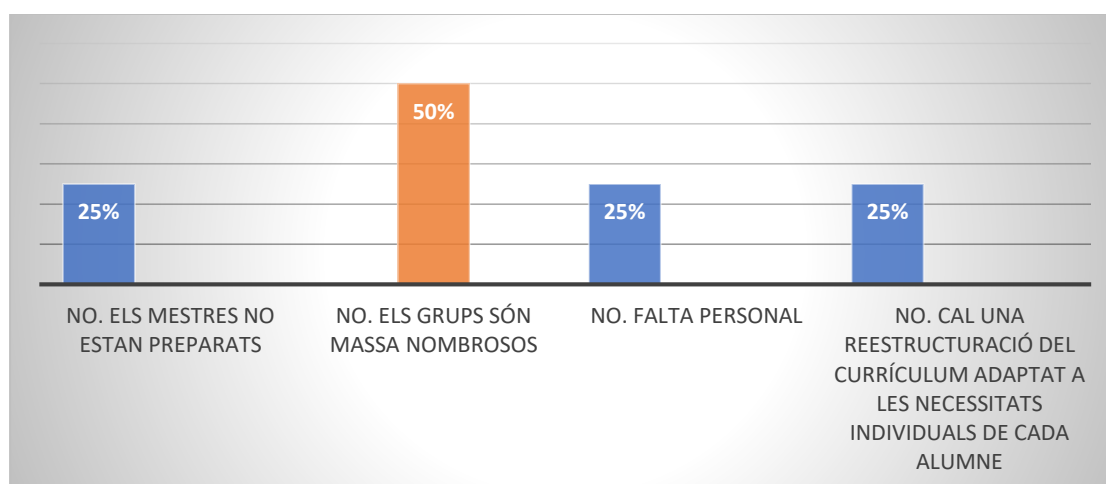
³¹ Les preguntes 12 i 13 no es plantejaven a la graella inicial, però donat el discurs de les docents referent al criteri d'inclusió, concretament en terme de presència, es va optar per formular aquestes preguntes explícitament per poder entendre millor la perspectiva de les docents.

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
No. Falta personal	B.2.2	1/4	25%
No. Cal una reestructuració del currículum adaptat a les necessitats individuals de cada alumne	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Totes les persones entrevistades pensen que el sistema educatiu a Saxònia no contempla que hi haja una educació inclusiva. Una mestra pensa que es deu al fet que el personal docent no té la preparació adequada. Dues mestres pensen que els grups són massa nombrosos perquè siguen grups inclusius. Una d'elles pensa que fa falta personal (docent i de reforç). Mentre que una altra mestra pensa que caldria fer una reestructuració del currículum que s'adaptés a les necessitats individuals de tot l'alumnat.

Gràfica 12

Gràfica corresponent a la dotzena pregunta

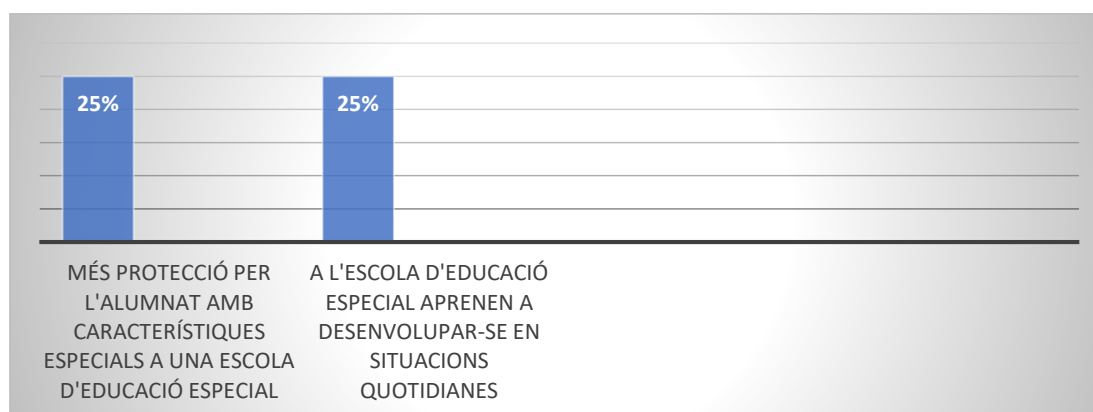


Pregunta 13: Creu que és important l'educació inclusiva?

Taula 21*Anàlisi quantitativa tretzena pregunta*

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Més protecció per als alumnes amb característiques especials a una escola d'educació especial	B.2.2	1/4	25%
A l'escola d'educació especial aprenen a desenvolupar-se en situacions quotidianes.	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Tres mestres no responen aquesta pregunta. Una mestra pensa que a les escoles d'educació especial l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge està més protegit i que a més aprèn a desenvolupar-se en situacions quotidianes.

Gràfica 13*Gràfica corresponent a la tretzena pregunta*

- **Participació:**

Pregunta 14: Hi ha un nivell de participació molt diferent a la classe?
--

Taula 22

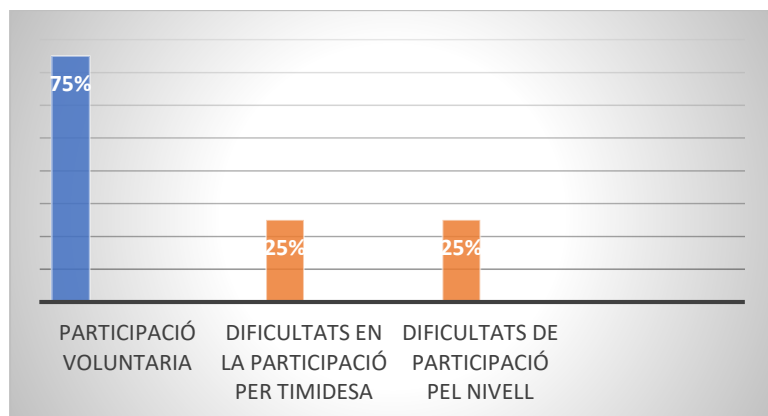
Anàlisi quantitativa de la catorzena pregunta

Categories	Mestra/casos	Freqüència	Percentatge
Participació voluntària	A.1.2, B.2.2, D.4.1234	3/4	75%
Dificultats en la participació en relació amb les característiques individuals de l'alumnat	A.1.2	1/4	25%
Dificultats de participació pel nivell	C.3.V	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: tres de les docents entrevistades diuen que l'alumnat participa de forma voluntària. Una mestra pensa que l'alumnat que no es presenta voluntari és degut a la timidesa, mentre que una altra mestra diu que és perquè té un nivell inferior a la resta.

Gràfica 14

Gràfica corresponent a la catorzena pregunta



Pregunta 15: ¿Hi ha alumnat que tendeix a monopolitzar les intervencions/ imposa el seu punt de vista mentre que altres queden en segon pla o no mostren la seua opinió?

Taula 23*Anàlisi quantitativa de la quinzena pregunta*

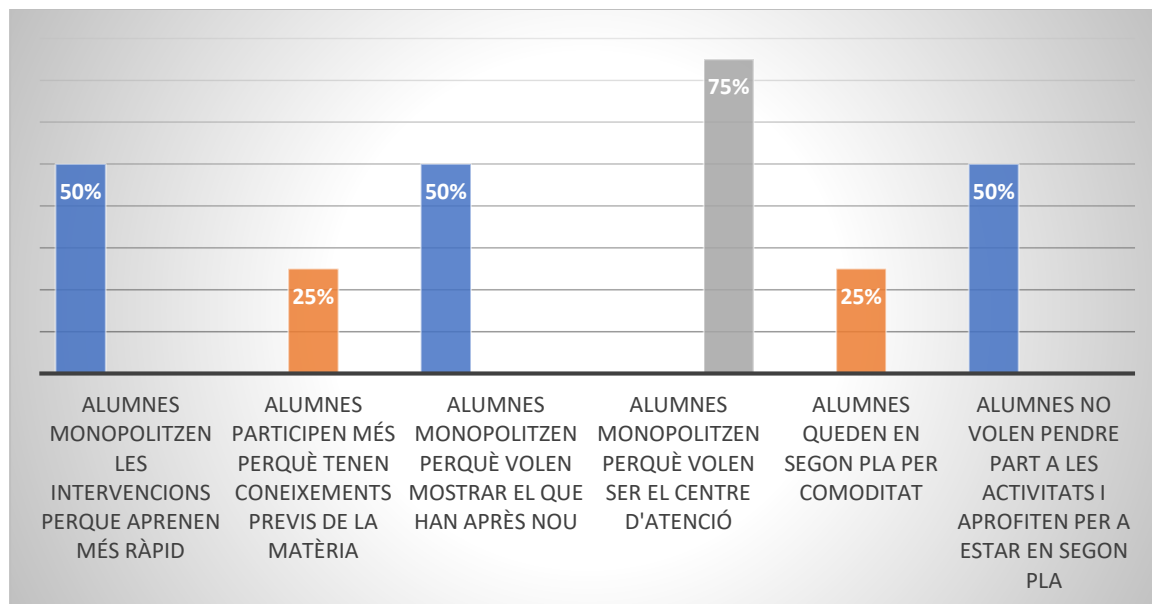
Categories	Mestra/casos	Freqüència	Percentatge
Alumnes monopolitzen les intervencions perquè aprenen més ràpid	A.1.2, B.2.2	2/4	50%
Alumnes participen més perquè tenen coneixements previs de la matèria	D.4.1234	1/4	25%
Alumnes monopolitzen perquè volen mostrar allò que han après nou	A.1.2, D.4.1234	2/4	50%
Alumnes monopolitzen perquè volen ser el centre d'atenció	B.2.2, C.3.V, D.4.1234	3/4	75%
Alumnes queden en segon pla per comoditat	A.1.2	1/4	25%
Alumnes no volen prendre part a les activitats i aprofiten per a estar en segon pla	A.1.2, C.3.V	2/4	50%

Anàlisi Qualitativa: dues mestres opinen que l'alumnat que monopolitza les intervencions és perquè aprén els continguts amb més rapidesa que la resta, dues mestres pensen que és perquè vol mostrar els nous continguts que aprén. Una d'elles creu que els i les alumnes són més participatius si tenen coneixements previs de la matèria, i una altra mestra diu que aquell alumnat que monopolitza les intervencions és perquè vol ser el centre d'atenció.

D'altra banda, dues mestres pensen que l'alumnat que queda en segon pla és perquè aprofita que els i les altres prenen part, ja que no està interessat a participar en l'activitat, mentre que una d'elles pensa que queda en segon pla per comoditat.

Gràfica 15

Gràfica corresponent a la quinzena pregunta



Pregunta 16: ¿Quines estratègies utilitza el professorat per motivar l'alumnat i afavorir la seua participació: Activitats de coneixements previs, adaptació de la proposta educativa, estratègies metodologies flexibles?

Taula 24

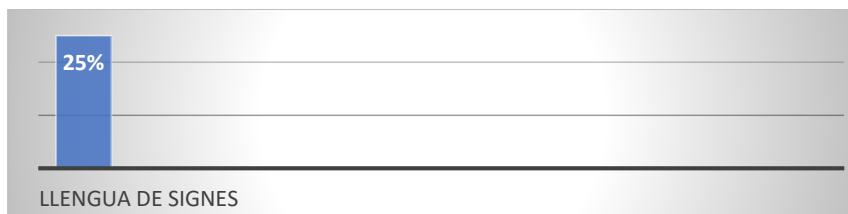
Anàlisi quantitativa de la setzena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Llengua de signes	B.2.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: una de les mestres diu que a la classe de música s'empra la llengua de signes amb un membre de l'alumnat per tal que puga entendre completament totes les activitats.

Gràfica 16

Gràfica corresponent a la setzena pregunta



Pregunta 17: ¿Com gestiona el/la docent aquest tipus de desnivells en la participació a classe?

Taula 25

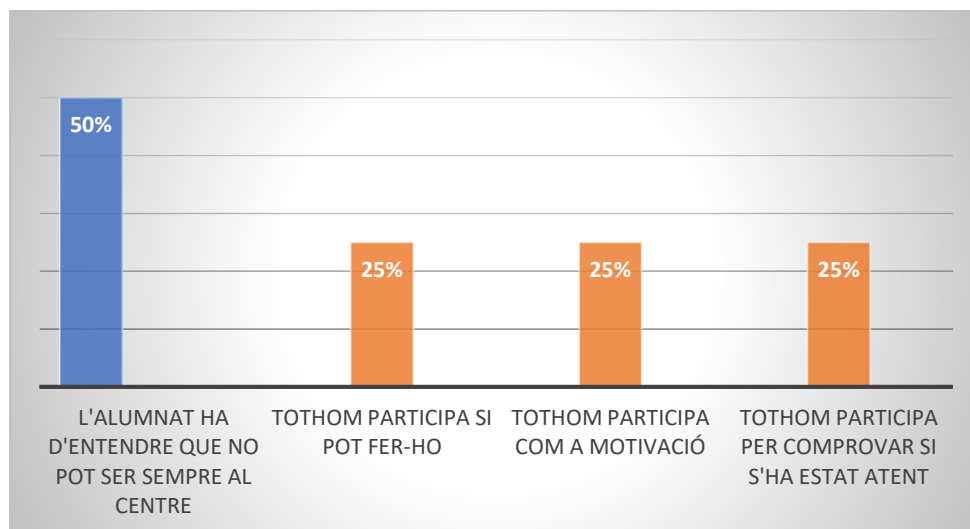
Anàlisi quantitativa dissetena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
L'alumnat ha d'entendre que no pot ser sempre al centre	B.2.2, C.3.V	2/4	50%
Tothom participa si pot fer-ho	A.1.2	1/4	25%
Tothom participa com a motivació	D.4.1234	1/4	25%
Tothom participa per comprovar si s'ha estat atent	D.4.1234	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: dues persones entrevistades gestionen la desigualtat en la participació de l'alumnat fent entendre aquells i aquelles que monopolitzen les intervencions que no poden ser sempre el centre d'atenció. Una fa que tot l'alumnat hi participe, si creu que pot fer l'activitat. Una altra mestra fa que tots i totes hi participen com a motivació per seguir millorant, i una d'elles fa que hi participen per comprovar si han estat atents mentre l'alumnat voluntari feia l'activitat.

Gràfica 17

Gràfica corresponent a la dissetena pregunta



Pregunta 18: ¿Quines dificultats troba el professorat per promoure la participació de tot l'alumnat?

Taula 26

Anàlisi quantitativa de la divuitena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
La passivitat de l'alumnat	D.4.1234	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: una de les mestres explica que als grups on hi ha part de l'alumnat que es mostra passiu davant les activitats és més difícil promoure la participació.

Gràfica 18

Gràfica corresponent a la divuitena pregunta



Pregunta 19: En quines activitats participa més l'alumnat? I menys?

Taula 27

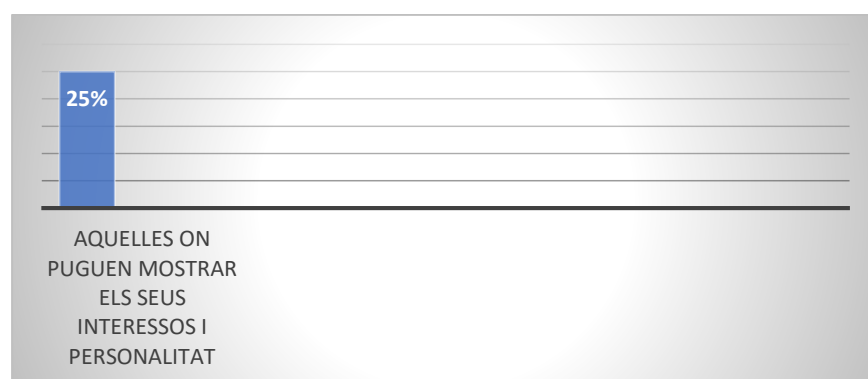
Anàlisi quantitativa dinovena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Aquelles on poden mostrar els seus interessos i personalitat	D.4.1234	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: una de les mestres explica que una forma de promoure la participació de tot l'alumnat a l'aula és (almenys a la classe de música) permetre suggerir activitats musicals on l'alumnat pugui mostrar els seus interessos i la seua personalitat.

Gràfica 19

Graella corresponent a la dinovena pregunta



Pregunta 20 : Les activitats estan preparades perquè tothom hi pugui participar? ¿Com s'organitza la tasca perquè l'alumnat que troba barreres en l'aprenentatge pugui participar-hi?

Taula 28

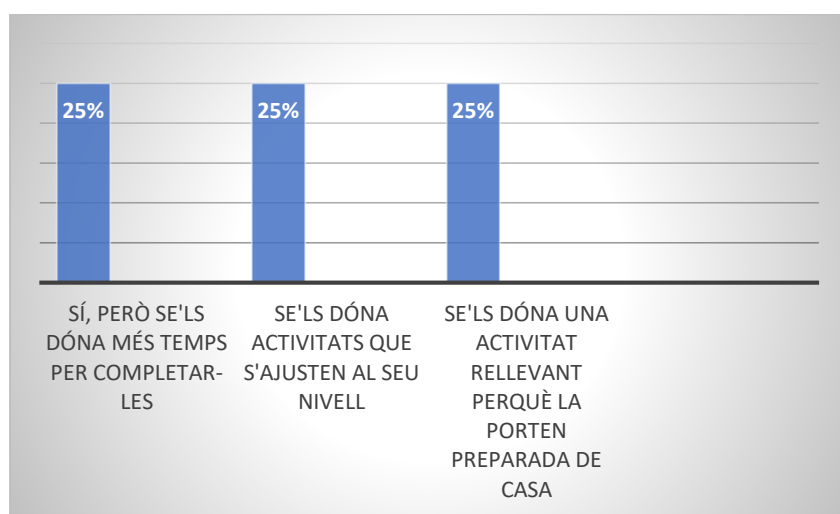
Anàlisi quantitativa vintena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí, però se'ls dona més temps per completar-les	C.3.V	1/4	25%
Se'ls dona activitats que s'ajusten al seu nivell	C.3.V	1/4	25%
Se'ls dona una activitat rellevant perquè la porten preparada de casa	A.1.2	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: una mestra pensa que sí, però que se'ls dona més temps per completar les activitats. Aquesta mateixa mestra diu que si no poden seguir alguna activitat, se'ls assignen activitats que s'ajusten al nivell. Una altra mestra diu que a vegades se'ls donen activitats que porten preparades de casa.

Gràfica 20

Gràfica corresponent a la vintena pregunta



Pregunta 21: ¿És un grup on l'alumnat s'ajuda a aprendre els continguts de les diferents àrees/ millorar i acomplir tasques?

Taula 29

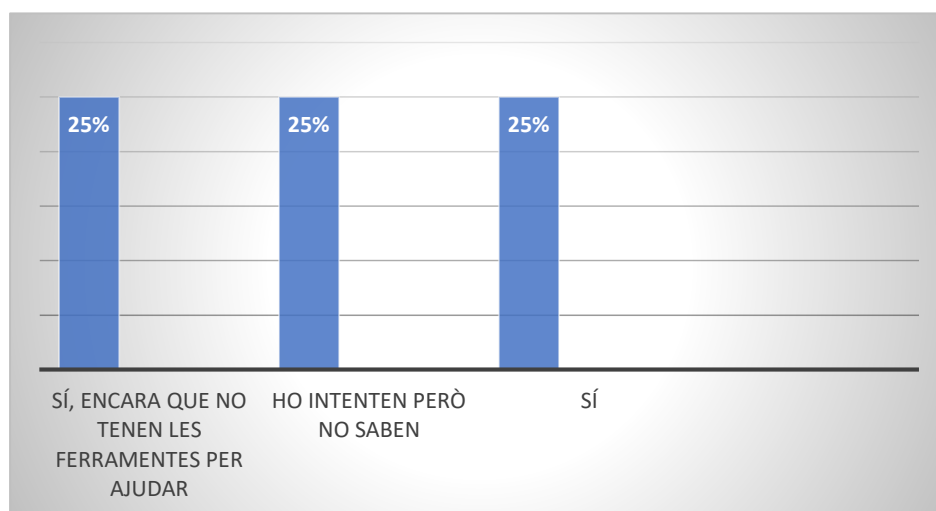
Anàlisi quantitativa vint-i-unena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí, encara que no tenen les ferramentes per ajudar	A.1.2	1/4	25%
Ho intenten però no saben	B.2.2	1/4	25%
Sí	C.3.V	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: les tres mestres que responen a aquesta pregunta asseguren que l'alumnat intenta ajudar la resta de companys i companyes del grup. Una de les docents diu que ajuden encara que sense les eines apropiades, motiu pel qual de vegades aquesta ajuda es torna en situació de conflicte. Una altra de les docents explica que l'alumnat té la voluntat d'ajudar, però que no sap, i una tercera docent diu que al seu grup l'alumnat s'ajuda mútuament i que aquesta ajuda funciona molt bé.

Gràfica 21

Gràfica corresponent a la vint-i-unena pregunta



- **Progrés:**

Pregunta 22: L'alumnat sap treballar en equip? ¿Estan avesats a treballar d'aquesta forma?

Taula 30

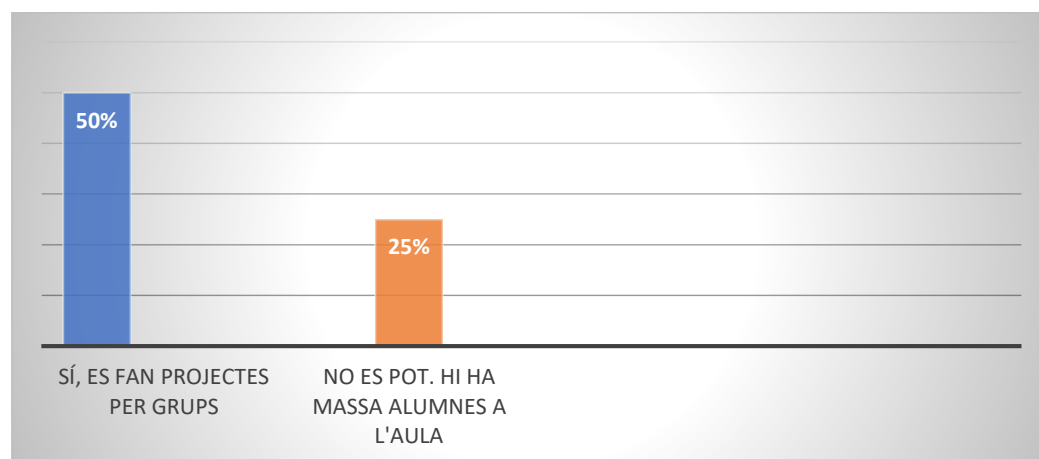
Anàlisi quantitativa vint-i-dosena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí, es fan projectes per grups	A.1.2, B.2.2	2/4	50%
No es pot. Hi ha massa alumnes a l'aula	D.4.1234	1/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres diuen que sí que es fan projectes per grups, on es treballa en equip. Una mestra pensa que no es pot treballar per equips perquè hi ha massa alumnes a l'aula.

Gràfica 22

Gràfica corresponent a la vint-i-dosena pregunta



Pregunta 23: L'alumnat valora positivament treballar en equip? Per què?

Taula 31

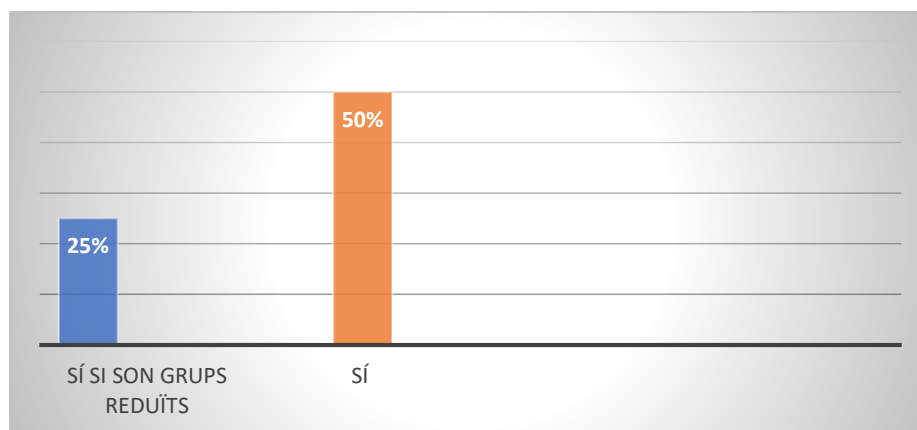
Anàlisi quantitativa vint-i-tresena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí. Si els grups són reduïts	D.4.1234	1/4	25%
Sí	A.1.2, B.2.2	2/4	25%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres pensen que a l'alumnat li agrada treballar en equip, mentre que una mestra diu que sí, encara que només quan els grups són reduïts.

Gràfica 23

Gràfica corresponent a la vint-i-tresena pregunta



Pregunta 24: Hi ha part de l'alumnat que prefereix treballar individualment?

Taula 32

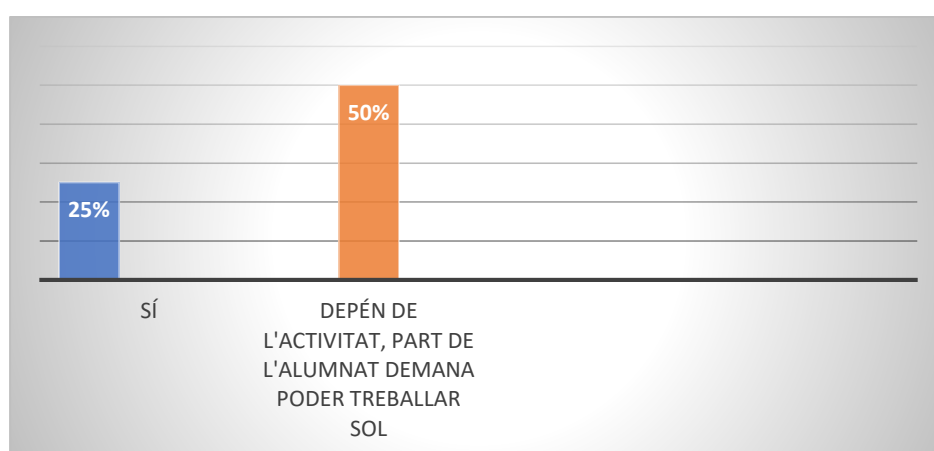
Anàlisi quantitativa vint-i-quatrena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Sí	D.4.1234	1/4	25%
Depén de l'activitat, part de l'alumnat demana poder treballar sol	A.1.2, B.2.2	2/4	50%

Anàlisi Qualitativa: Una mestra pensa que sí. Que hi ha part de l'alumnat que és individualista. Dues d'elles diuen que sí, encara que matisen que és dependent de l'activitat quan alguns i algunes alumnes prefereixen treballar sols/soles.

Gràfica 24

Gràfica corresponent a la vint-i-quatrena pregunta



Pregunta 25: Hi ha actituds individualistes i/o competitives entre l'alumnat?

Taula 33

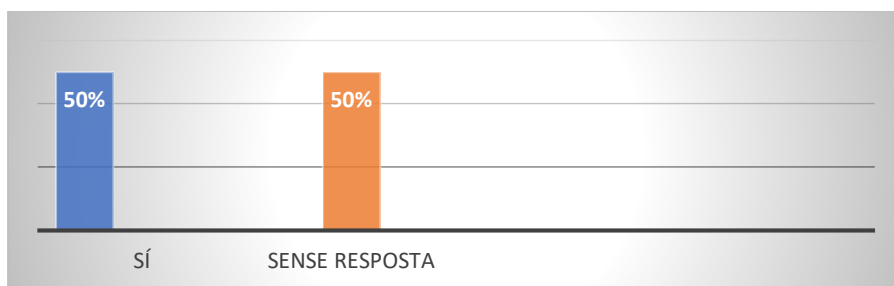
Anàlisi quantitativa vint-i-cinquena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
SÍ.	D.4.1234, A.1.2	2/4	50%
Sense resposta	B.2.2, C.3.V	2/4	50%

Anàlisi Qualitativa: Dues mestres diuen que hi ha actituds competitives entre l'alumnat. Una d'elles intenta encomanar altres tasques a aquest alumnat ràpidament perquè no estigui pendent de les activitats que du a terme la resta, i l'altra mestra explica que aquestes actituds són evitables, si s'implementen mètodes com assignar diferents rols a l'alumnat, dependent de la tasca que es desenvolupa en un moment donat.

Gràfica 25

Gràfica corresponent a la vint-i-cinquena pregunta



Pregunta 26: Es promou l'aprenentatge autònom? L'aprenentatge multinivell? Ús de metodologies flexibles per a l'atenció a la diversitat? ¿Quines dificultats poden presentar determinats alumnes durant el treball en equip i/o metodologies flexibles?

Taula 34

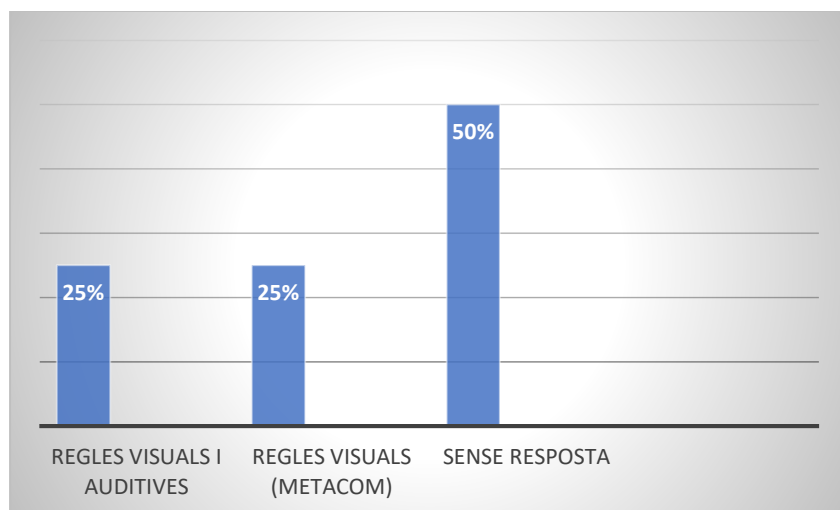
Anàlisi quantitativa vint-i-sisena pregunta

Categories	Mestra/Casos	Freqüència	Percentatge
Regles visuals i auditives	C.3.V	1/4	25%
Regles visuals (Metacom)	B.2.2,	1/4	25%
Sense resposta	D.4.1234, A.1.2	2/4	50%

Anàlisi Qualitativa: Una de les mestres utilitza regles visuals i auditives per facilitar el progrés de tot l'alumnat en fer les diferents tasques. Una altra de les docents anomena el mètode METACOM, un mètode de regles visuals repartides per tota l'aula per recordar normes de comportament, facilitar les tasques i ajudar aquell alumnat que troba barreres per l'aprenentatge per motius lingüístics.

Gràfica 26

Gràfica corresponent a la vint-i-sisena pregunta



D'aquesta anàlisi se'n desprenen uns resultats que constitueixen els antecedents al context de la regió a Saxònia:

En analitzar les respostes referents al criteri de la cohesió només una docent ha respost categòricament que la relació entre l'alumnat és bona. Les altres docents no han respost aquesta pregunta i, tot i que les docents han explicat que, quan apareixen conflictes al grup, aquests s'originen fonamentalment al temps de joc o, en un cas concret, quan l'alumnat es pren les tasques repartides per la mestra, provocant situacions de conflicte per saber qui ha de fer cada feina (B.2.2), la manera d'afrontar aquests conflictes varia d'un centre a un altre. D'una banda, una de les docents apunta que els conflictes s'han de resoldre immediatament i assegura que mai s'ha d'emprar el temps de l'assignatura per la resolució de conflictes, mentre que una altra docent creu que els conflictes s'han de resoldre encara que s'agafe temps de l'assignatura que

hauria d'impartir-se en aqueix moment. Altrament, seria impossible seguir amb el desenvolupament normal de la classe.

D'altra banda, en parlar de l'existència de diferents rols entre l'alumnat, que incideixen en el clima de l'aula, se centra l'atenció fonamentalment en rols negatius. És a dir, en aquell alumnat que crea conflictes. Dues mestres afirmen que hi ha part de l'alumnat que tendeix a provocar els conflictes i alterar el clima de l'aula, mentre que una mestra exposa que, depenent de la situació, tothom pot crear un conflicte al grup i, en un dels casos, una de les mestres aprofita per a explicar que els conflictes al seu grup apareixen principalment quan els nois del grup molesten un altre noi que prefereix jugar amb les noies de la classe (C.3.V). Per tant, tal com expliquen dues mestres, l'alumnat amb més risc de ser exclòs és aquell que presenta dificultats de comportament i també aquell que troba més barreres per a la participació i l'aprenentatge (B.2.2). En aquest mateix sentit, una de les docents exposa un cas d'exclusió d'un membre del grup amb problemes en la parla. Aquest cas es resol en el moment que arriba un nou membre al grup amb les mateixes necessitats educatives i ja no se sent aïllat, la qual cosa comporta que la resta de l'alumnat accepti tots dos membres al grup (B.2.2).

Pel que fa al criteri de la inclusió, en termes de presència, en preguntar a les docents quins problemes suposa atendre la diversitat de l'alumnat a l'aula, dues mestres afirmen que no es pot atendre la diversitat com cal, ja que els grups estan massificats. A més, dues mestres asseguren que la falta de personal de suport dificulta atendre la diversitat de l'alumnat, i una altra mestra explica que l'única manera d'atendre la diversitat als grups és utilitzar el principi d'escola lliure o reformada. Tenint en compte aquestes respostes, surten dues noves preguntes, que en un primer moment no es proposen a la graella, però que ajuden a entendre la reacció de les docents davant la pregunta sobre l'atenció a la diversitat. La primera pregunta és: ¿creuen

que el sistema educatiu alemany contempla que hi haja una educació inclusiva?; i la segona: ¿pensen que és important la implementació de pràctiques inclusives i mètodes inclusius? Segons les docents entrevistades, un model educatiu inclusiu no és viable a la regió, ja que es necessita personal de suport per atendre les necessitats individuals de l'alumnat i expliquen que, tot i que hi hagués més personal educatiu a les aules, la massificació dels grups seria encara un problema per atendre aquesta diversitat. Així, quan una d'aquestes docents exposa que tot l'alumnat es troba a l'aula en tot moment, a les hores ordinàries de classe, cal entendre que tothom du a terme les mateixes activitats, seguint el mateix plantejament metodològic. En aquest sentit, aquesta docent explica que l'alumnat que necessita suport en alguna matèria, normalment rep aquest suport fora de les hores lectives regulars. És a dir, abans o després de les classes.

Cal destacar que una de les docents entrevistades assegura que, per poder parlar d'un sistema educatiu inclusiu, s'hauria de fer una reforma del currículum que s'adaptés a les necessitats individuals de tot l'alumnat. A més, aquesta docent considera que, a les escoles d'educació especial, l'alumnat que es troba amb barreres per l'aprenentatge està més protegit i que, a més, a aquestes escoles poden aprendre a desenvolupar-se en situacions quotidianes, tasques per a les quals no hi ha temps a l'escola regular (B.2.2).

En termes de participació, les docents entrevistades consideren que l'alumnat acostuma a participar lliurement i voluntàriament a les classes, i que aquells infants que no participen en les activitats, no ho fan per timidesa o perquè creuen tenir menys coneixements que els companys i companyes. D'altra banda, quan es tracta d'intervenir en activitats per fer enfront de la classe, les docents donen diferents raons per les quals part de l'alumnat tendeix a monopolitzar les intervencions. En primer lloc, algunes de les entrevistades diuen que

l'alumnat que monopolitza les intervencions és perquè aprén els continguts amb més rapidesa que la resta, mentre que altres pensen que és perquè vol mostrar els nous continguts que aprenen. Tot i que, en contradicció amb aquesta última afirmació, una altra de les docents creu que els i les alumnes són més participatius si tenen coneixements previs de la matèria. A la fi, una altra entrevistada diu que aquell alumnat que monopolitza les intervencions és perquè vol ser el centre d'atenció. Així, mentre que les diferents docents donen diversos motius per explicar la monopolització de les intervencions, totes coincideixen a afirmar que un motiu pel qual part de l'alumnat queda en segon pla és perquè aprofita que els i les altres hi participen, ja que no està interessat en l'activitat o per comoditat. En aquest sentit, una de les docents assegura que el problema principal per promoure la participació de tot l'alumnat és la passivitat per part d'alguns membres del grup davant les tasques encomanades (D.4.1234). Respecte a la gestió d'aquesta desigualtat en la participació, les docents donen diferents mètodes i formes amb les quals intenten fer a tot l'alumnat partícip de tantes activitats com siga possible. Mentre que quasi totes les docents intenten, en primer lloc, fer entendre aquells i aquelles que monopolitzen les intervencions que no poden ser sempre el centre d'atenció, una docent anima tot l'alumnat perquè hi participe, si creu que poden fer l'activitat, i una altra motiva la participació de tots i totes, perquè puguin seguir millorant. Finalment, una de les docents fa que l'alumnat hi participe per comprovar si ha estat atent mentre els voluntaris i voluntàries feien l'activitat. D'altra banda, una de les docents explica que donar l'oportunitat a l'alumnat de mostrar els seus interessos i personalitat és una bona eina per motivar la participació (D.4.1234).

Pel que fa a la participació de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge, tres de les mestres asseguren que s'intenta que tothom participe tant com puga, sempre dintre de les

seues possibilitats. En alguns casos, explica una de les mestres, se'ls dona més temps per completar les activitats. Una altra mestra exposa que se'ls adapten les tasques perquè s'ajusten al nivell de l'alumnat, i una tercera mestra proposa activitats rellevants perquè l'alumnat les porte preparades de casa.

Per últim, es fa referència a l'ajuda que es dona entre l'alumnat per tal d'aprendre continguts o acomplir tasques determinades. En aquest sentit, les tres mestres que responen a la pregunta asseguren que l'alumnat intenta ajudar. Una de les mestres comenta que al seu grup funciona molt bé aquesta ajuda. Una segona mestra explica que encara que intenten ajudar, no tenen les eines apropiades, motiu pel qual aquesta ajuda no dona bon resultat i, de vegades, fins i tot, es torna un motiu de conflicte. Sobre aquest tema, una tercera mestra explica que, encara que l'alumnat vol ajudar, no sap com fer-ho, per tant acaba per prendre-li la tasca o el torn de paraula al company o companya a qui intenta ajudar.

En termes de progrés, tant del grup com individualment, les docents afirmen que depenent de les activitats que estiguen treballant-se, part de l'alumnat és individualista i prefereix treballar sol. Així, algunes docents promouen el treball grupal en projectes concrets, mentre que una de les docents explica que no es pot treballar per equips, ja que hi ha massa alumnes a l'aula. Dues docents asseguren que l'alumnat gaudeix de treballar en grup, mentre que una docent exposa que els infants només gaudeixen d'aquest tipus de treball, si els grups són reduïts. A més, dues mestres assenyalen que hi ha part de l'alumnat que és individualista i competitiu. En aquest cas, una de les mestres explica que a aquest alumnat se li encomanen tasques addicionals perquè no estiga pendent de les activitats que la resta de companys i companyes porta a cap. Una altra mestra diu que si hi ha l'oportunitat d'assignar diferents rols a l'alumnat per fer diferents tasques, aquestes actituds competitives són evitables.

D'altra banda, i pel que fa al progrés individual, una de les docents afirma que aquell alumnat que troba barreres per l'aprenentatge du a terme les mateixes activitats que la resta de companys i companyes, encara que en alguna ocasió necessite més temps per completar les tasques i que, només en el cas de no poder seguir les explicacions d'alguna activitat concreta, se li proposen activitats que s'ajusten al seu nivell actual. A més, una de les docents utilitza regles visuals (METACOM) que estan repartides per tota l'aula per facilitar les tasques i recordar normes de grup; i una altra de les mestres explica que ella utilitza tant regles visuals com auditives, per a facilitar el progrés de tot l'alumnat.

A partir d'aquestes aportacions es posa de manifest la importància d'introduir en els centres d'aquest context educatiu propostes i programes, com el programa que es presenta en aquesta tesi, que permeten avançar cap al desenvolupament de pràctiques educatives inclusives, perquè, a poc a poc, puguen introduir-se i expandir-se pels centres d'aquesta regió.

De la mateixa forma, abans d'implementar el programa a la Comunitat Valenciana, s'ha pogut entrevistar la mestra del grup on es du a terme la pràctica educativa. En aquesta ocasió, només s'ha tingut l'oportunitat d'entrevistar una mestra en aquest context educatiu. La informació obtinguda s'expressa mitjançant una taula de doble entrada on es representen les preguntes i la seua anàlisi. Donat que només es tracta d'una docent, no s'interpreten ni la freqüència, ni el percentatge:

Taula 35*Entrevista a la mestra. Comunitat Valenciana*

Criteri	Preguntes	Respostes
Cohesió	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hi ha una bona relació, en general, entre l'alumnat? Hi ha tensió entre els membres del grup? 2. ¿Existeixen determinats rols entre l'alumnat que incideixen en el clima de l'aula? 3. ¿Hi ha alumnat vulnerable de ser exclòs del grup? 4. ¿Com són les relacions entre l'alumnat inclòs amb l'alumnat més vulnerable de ser exclòs? 5. ¿És un grup respectuós amb el/la docent?? 6. ¿És un grup col·laborador (en activitats escolars i extraescolars)? 7. ¿Es promouen a classe les relacions de convivència, ajuda mútua i col·laboració? Quan es du a terme aquest tipus de treball (col·laboració entre l'alumnat), de quina forma es promou? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi qualitativa: La relació entre l'alumnat és bona. 2. Anàlisi qualitativa: Aquest és un tema que es tracta molt a classe, on s'ha fomentat la presa de decisions de forma grupal. Per la qual cosa s'ha reduït el domini d'alguns alumnes i ara ja no hi ha un líder específic 3. Anàlisi qualitativa: Dos membres del grup s'apartaven ells mateixos de la resta, perquè tenien una forma de ser més tranquil·la que la resta. Els casos d'aquests membres s'han treballat durant molt de temps a la classe. 4. Anàlisi qualitativa: Com ja s'anomena a la resposta 1, la relació entre tot l'alumnat del grup, en general, és bona. A la classe, l'alumnat que ha vingut nou provinent d'altres llocs té bona relació amb els companys i companyes. 5. Anàlisi qualitativa: Sí, és un grup respectuós. 6. Anàlisi qualitativa: Sí, és un grup que col·labora en les activitats.

Criteri	Preguntes	Respostes
		<p>7. Anàlisi qualitativa: Sí, es promouen a la classe aquestes actituds. Cada dia, en situacions diàries es promouen a la classe les relacions de convivència, ajuda mútua i col·laboració. Aquests principis es promouen tractant a classe els conflictes que puguen ocórrer al pati i reforçant les dinàmiques a les tutories. A classe hi ha una roda de resolució de problemes per fer servir com a guia de com actuar davant d'un conflicte. Qualsevol problema es tracta amb tota la classe al davant. A més tenen el <i>Racó de Jesús</i> on van a pensar quan han fet alguna cosa malament, o quan se senten malament per alguna cosa que ha passat. També tenen un full de reflexió on anoten com se senten o com els ha fet sentir alguna situació en concret.</p>
Inclusió	Presència	8. ¿Quins problemes li suposa atendre la diversitat de l'alumnat en l'aula?
	Participació	<p>9. ¿Hi ha un nivell de participació molt diferent en l'aula?</p> <p>10. ¿Hi ha alumnat que tendeix a monopolitzar les</p>
		8. //
		<p>9. Sí</p> <p>10. Anàlisi qualitativa: La mestra considera que sí que hi ha un desnivell pel que fa al grau de</p>

Criteri	Preguntes	Respostes
	<p>intervencions/ imposa el seu punt de vista mentre que altres queden en segon pla o no mostren la seua opinió?</p> <p>11. ¿Quines estratègies utilitza el professorat per motivar l'alumnat i afavorir la seva participació? Activitats de coneixements previs, adaptació de la proposta educativa, estratègies metodologies flexibles?</p> <p>12. ¿Com gestiona el/la docent aquest tipus de desnivells en la participació a classe?</p> <p>13. ¿Quines dificultats troba el professorat per promoure la participació de tot l'alumnat?</p> <p>14. ¿En quines activitats participa més l'alumnat? I menys?</p> <p>15. ¿Les activitats estan preparades perquè tot l'alumnat hi puga participar?</p> <p>16. ¿És un grup on l'alumnat s'ajuda a aprendre els continguts de les diferents àrees/ millorar i dur a terme les tasques?</p>	<p>participació en classe i, d'igual manera, comenta que hi ha alumnes que tendeixen a monopolitzar les intervencions.</p> <p>11. //</p> <p>12. Anàlisi qualitativa: La docent dona tres formes per gestionar el desnivell en la participació: Controlar les intervencions, fer participar-hi tothom i que només puguin participar quan se'ls dona la paraula.</p> <p>13. //</p> <p>14. //</p> <p>15. //</p> <p>16. Anàlisi qualitativa: Al grup l'alumnat s'ajuda mútuament a aprendre els continguts de les diferents àrees. Es treballa l'aprenentatge cooperatiu. A part de l'alumnat li costa ajudar a la resta.</p>
Progrés	<p>17. L'alumnat sap treballar en equip? Estan acostumats a treballar d'aquesta forma?</p> <p>18. ¿L'alumnat valora positivament treballar en equip? Per què?</p> <p>19. ¿Hi ha part de l'alumnat que prefereix treballar individualment?</p>	<p>17. Anàlisi qualitativa: L'alumnat està avesat a treballar en equip, encara que a part de l'alumnat encara els costa treballar així.</p> <p>18. Anàlisi qualitativa: La major part de l'alumnat valora positivament el treball en equip.</p>

Criteri	Preguntes	Respostes
	20. ¿Hi ha actituds individualistes i/o competitives entre l'alumnat?	19. Anàlisi qualitativa: Hi ha part de l'alumnat que prefereix treballar sol.
	21. ¿Es promou l'aprenentatge autònom? L'aprenentatge multinivell? Ús de metodologies flexibles per a l'atenció a la diversitat? ¿Quines dificultats poden presentar determinats alumnes durant el treball en equip i/o metodologies flexibles?	20. Anàlisi qualitativa: La mestra opina que si hi ha actituds individualistes i competitives entre l'alumnat.
	22. ¿És un grup respectuós amb la resta de l'alumnat? Es dona importància a valors com la solidaritat i l'ajuda mútua?	21. // 22. Anàlisi qualitativa: Es dona importància als valors de la solidaritat i l'ajuda mútua. El grup és respectuós amb la resta de l'alumnat del centre. Quan ocorren incidents són de forma individualitzada.

D'aquesta entrevista s'extreuen les informacions significatives següents:

En analitzar les respostes referents al criteri de la cohesió es veu que aquest és un criteri que es treballa regularment al grup. La mestra explica que la relació entre l'alumnat és bona. Especifica que l'existència de determinats rols que alteren el clima de l'aula és un tema que es tracta sovint a classe; així, comenta que, per evitar lideratges o comportaments conflictius, es fomenta la presa de decisions de forma grupal. De la mateixa manera, es treballa el cas de dos membres del grup que s'apartaven ells mateixos de la resta, per tal d'incloure'ls al grup. A més, la mestra explica que l'alumnat nouvingut al centre té bona relació amb els companys i companyes. Per tant, no s'observen casos d'exclusió al grup.

D'altra banda, comenta que és un grup respectuós i que participa en les activitats proposades pel centre. Aquestes actituds de convivència, ajuda mútua i col·laboració es promouen a la classe diàriament. Per exemple, reforçant les dinàmiques a les tutories o tractant a classe els conflictes que puguin ocórrer al pati. A més, a l'aula hi ha una roda de resolució de conflictes que serveix com a guia per a l'alumnat, i aquest disposa també de fulls de reflexió que pot fer servir per a anotar com se senten davant de determinades situacions.

Pel que fa al criteri de la inclusió, no es fa referència explícitament al terme de presència.

En termes de participació, la docent assegura que hi ha nivells de participació molt diferents en l'aula i part de l'alumnat tendeix a monopolitzar les intervencions. Així, la docent gestiona el desnivell en la participació de forma conscient, tant a través del control de les intervencions, com fent participar tot l'alumnat i establint un torn de paraula. A més, al grup l'alumnat s'ajuda mútuament a aprendre els continguts de les diferents àrees. S'hi treballa l'aprenentatge cooperatiu. Malgrat això, a part de l'alumnat li costa ajudar a la resta.

En termes de progrés, en aquest grup, com ja s'ha explicat, es fomenta el treball cooperatiu. Aquest sistema de treball és molt important per la docent d'aquest curs, formada específicament en aquest camp a la Universitat Jaume I de Castelló. Així, es treballen i promouen diàriament les relacions de convivència, ajuda i col·laboració. En respondre aquesta pregunta, la mestra parla sobre els valors que promou a través de l'aprenentatge cooperatiu. Es fa referència explícita als bons resultats que dona en aquest grup el treball cooperatiu, però no s'especifica si, en treballar de manera cooperativa, l'alumnat aprèn més en els aspectes conceptuals. La major part de l'alumnat està acostumat a treballar en equip i valora aquesta

forma de treball de forma positiva. Malgrat això, hi ha part de l'alumnat que prefereix treballar en solitari, ja que presenten característiques més individualistes i competitives.

6.2 Descripció del Programa (Cel·la 2)

Un cop coneguts el marc legal, pedagògic i artístic/pedagògic, tractats als capítols dos i tres d'aquesta investigació, i tenint en compte els antecedents d'estudi abans de l'aplicació del programa, es descriu en aquest apartat el programa d'aprenentatge musical, atenent a la base teòrica que el fonamenta, i se'n presenta l'estructura i el contingut de cadascun dels exercicis que el conformen.

6.2.1 Descripció del Programa Musical, Tenint en Compte els Antecedents d'Estudi Abans de la seva Aplicació.

6.2.1.1 Descripció de la Base Teòrica del Programa.

Un model tradicional de programes fonamentats en relacions temàtiques, quasi sempre conceptuals, impartit també amb metodologies tradicionals en les quals el professorat explica una lliçó i tots l'alumnat escolta i aprén (¿?), no pot oferir les múltiples respostes que la diversitat existent està exigint a l'escola actual. (Casanova, 2014, p.21³²)

Aquesta afirmació de Casanova (2014) posa en relleu la necessitat de crear models flexibles en què l'alumnat siga agent actiu, partícip de la sessió i no sols element receptor que

³² Traducció pròpia

escolta i “reproduceix” informació. En aquest context, a més, es posa de manifest la necessitat de buscar una base teòrica musical on recolzar les primeres idees extretes de la pràctica educativa, abans d'establir els punts que conformen el programa que es presenta, per tal de poder-lo avaluar prèviament a la seua aplicació.

En aquest sentit, s'agafen com a fonament les idees presentades pels investigadors López-Iñíguez & Pozo (2014, p. 312-313), que descriuen tres models d'ensenyament, en aquest cas d'un instrument de corda:

- Concepció directa: És el model tradicional, on s'ensenyava que hi ha una relació directa i causal entre les condicions d'ensenyament i el resultat que s'obté. S'aprén a obtenir un resultat final determinat. Per tant, el paper del docent és descobrir a l'alumnat els continguts externs que s'han d'assumir, d'una forma determinada, encara que sense una instrucció clara. L'ensenyament és, en aquesta concepció, un “monòleg unidireccional”.
- Concepció interpretativa: Aquesta considera que l'aprenent ha de passar per processos de pensament complexos i dinàmics per poder aprendre. És una versió més complexa de la concepció directa, on el paper de l'alumnat és actiu encara que només com a element reproductor. És a dir, l'alumnat entén com s'ha d'arribar al resultat que se li ha estipulat, però no experimenta si aquest és l'únic resultat desitjable o si és l'única manera d'arribar-ne al producte final.
- Concepció constructivista: Aquesta última presenta un contrast en relació amb les dues concepcions anteriors. L'alumnat ací aprén partint de l'experiència (com López-Iñíguez & Pozo indiquen). Ensenyar a tocar un instrument de manera constructivista suposa activar, estimular i desenvolupar els processos mentals de l'alumne a través de la

reflexió. Ací, el paper de l'alumnat és actiu i constructiu (basant-se en les idees del constructivisme epistemològic), mentre que el paper del docent o la docent és servir de guia i supervisar aquest procés reflexiu, metacognitiu, emocional i afectiu de l'alumnat, recolzant el procés pel qual amplia els coneixements i fomentant la seua autonomia.

López-Iñíguez & Pozo, 2014, p. 312-313

Clarament, els exercicis que conformen el programa que es presenta a aquesta tesi- que procura ser flexible i adaptat a la situació actual de l'escola,i que vol que l'alumne siga protagonista actiu a les sessions, com recomana Casanova (2014, p. 29)-, beuen d'aquesta concepció constructivista que plantegen López-Iñíguez i Pozo (2014, p. 313).

Des d'aquest punt de vista, es considera que si aquesta distinció de models d'ensenyament d'un instrument musical i l'acceptació del model constructivista són vàlids per l'aprenentatge d'un instrument al conservatori –on s'aprén un instrument de forma individual i amb expectatives de dominar-lo (com es refereix al punt 4.2)–, tant o més ha de ser vàlida una concepció constructivista en l'aprenentatge musical de forma conjunta i pràctica a l'escola, on només l'experiència pròpia (individual i en grup), experimental i pràctica pot fer de l'aprenentatge musical una activitat positiva amb resultats que siguen beneficiosos i que repercutisquen en l'aprenentatge d'altres matèries i ajuden a assolir diferents competències clau.

A continuació s'exposa de manera més concreta el desenvolupament de cadascun dels exercicis que componen el programa d'intervenció, els quals parteixen dels postulats exposats,

i es presenten els models pedagògics/musicals que han servit de llavor per a la creació de cadascun d'ells³³:

- L'**exercici 1**, dividit en diferents apartats, té la finalitat de desenvolupar la destresa motora i rítmica, coordinació i memòria. A més de fomentar la interacció entre l'alumnat.

Tal com diu Lacárcel (2001, p. 52-53), des del punt de vista evolutiu, el ritme ocupa sempre un lloc prioritari. Per fonamentar aquesta afirmació, es basa en les teories presentades per l'investigador musical Willems per exposar que el ritme ocorre mitjançant funcions fisiològiques, predomina en la vida fisiològica i, per tant, és acció.

La finalitat d'aquest programa no és que l'alumnat aplegue a dominar els instruments que té a la seua disposició a un gran nivell, sinó que aprenga les característiques i reconega la sonoritat d'aquests instruments i que els exercicis que es treballen amb ells, ajuden a millorar les destreses i que l'aprenentatge musical pugui repercutir positivament en altres àrees del coneixement.

Una de les prioritats d'aquest primer exercici és que tothom pugui gaudir de la interpretació musical i que la millora entre les sessions fomenti l'autoestima i la motivació.

Aquests exercicis rítmics estan basats en el mètode Orff d'ensenyament musical que, tal com escriu Vaillancourt (2012, p. 35-36), presenta un enfocament molt creatiu i s'adapta al desenvolupament psicomotor i intel·lectual dels infants.

33 A aquest apartat s'anomenen de nou diferents pedagogs musicals (Willems, Orff, Dalcroze, Kodaly...) que ja apareixen com a referència al capítol 1, on s'explicava la importància de les seues aportacions al món de la pedagogia musical i la rellevància que aquestes tenen en la creació d'aquest programa d'aprenentatge musical.

L'**exercici 1.5**, per la seua part, deixa de costat els instruments per centrar-se a crear ritmes i acompanyaments amb percussió corporal. Per aprendre diferents ritmes i conèixer diferents sonoritats, s'utilitza aquest exercici com a acompanyament a una melodia senzilla.

És important, en aquest cas, que s'utilitzen melodies i texts senzills. Com Vaillancourt (2012) diu: "*Les cançons infantils i les rimes contribueixen al desenvolupament del llenguatge i formen part dels mètodes d'aprenentatge*" (p. 30), però en una escola plural i diversa on, de vegades, les barreres que l'alumnat troba per l'aprenentatge no depenen de les capacitats sinó del fet que la llengua "d'acollida" és molt diferent de la llengua materna, la música ofereix a l'alumne o alumna, una possibilitat per entrar en contacte amb la resta. Per tant, textos i melodies difícils d'aprendre i entendre no serveixen en aquest model, ja que es pretén que tothom puga participar des d'un primer moment, siguen quines en siguen les característiques individuals.

D'altra banda, cal dir que el desenvolupament rítmic dels infants i com influeix aquest en el desenvolupament psicomotor ha estat una preocupació constant en la pedagogia musical.

Lacárcel (2001, p. 82) explica que és a partir dels anys vint –del segle XX–, amb les aportacions del pedagog musical Jacques Dalcroze, quan se sistematitza i potencia l'educació musical rítmica com a mitjà del sentit rítmic i mètric musical, regularitzant així habilitats motores i l'harmonia dels moviments.

Lacárcel (2001) posa l'èmfasi en el fet que l'educació rítmica és de decisiva transcendència en infants en edat escolar. L'autora pensa que, si l'educació rítmica en infants de 0 a 6 anys és indispensable, per a nois i noies de 6 a 12 anys és transcendental que visquen el ritme a partir de les seues pròpies experiències corporals i l'anàlisi de les sensacions físiques i anímiques que els produeixen (p. 82).

Aquesta idea, que es veu reflectida a tot el programa, queda palesa des del primer exercici i els seus subapartats, ja que es pretén que l'alumnat experimente amb els ritmes, mitjançant petita percussió o ritmes corporals, de forma natural i progressiva.

- L'**exercici 2**, dividit també en diferents apartats, té la finalitat de desenvolupar l'escolta atenta, el reconeixement de sons diferents, fomenta el treball en equip i pretén motivar tot l'alumnat a prendre rols de lideratge al grup.

Aquests dos primers exercicis (exercicis rítmics i exercicis melòdics) familiaritzen l'alumnat amb els instruments Orff i, sense donar importància als coneixements musicals previs, permet introduir-se en el món de la interpretació musical sense por a “no saber tocar” o “tocar malament”, com apunta Vaillancourt (2012): *“El primer reflex d'un infant davant un instrument és tocar-lo. S'hi sent atret naturalment. De vegades, els adults perden aquesta capacitat i no s'atreveixen a aventurar-se per por a no “saber tocar” o a “tocar malament”* (p. 23).

- L'**exercici 3** presenta l'oportunitat de desenvolupar la lateralitat, la memòria, els reflexos i fomenta la interacció entre l'alumnat i de l'alumnat amb el o la docent mitjançant jocs musicals.

A l'**exercici 3.1** (Joc de palmes, que es basa en la idea de Rolf Grillo³⁴) s'ha pres com a premissa la idea que presenta Vaillancourt (2012), on que diu que l'infant *“ha d'aprendre a escoltar la seua interpretació, coordinar els seus moviments en el pla psicomotriu, desenvolupar la memòria, afinar la seua sensibilitat, exterioritzar-se”*. Així és com se sentirà

34 Rolf Grillo és un pedagog musical que se centra en l'aprenentatge de ritmes populars internacionals mitjançant jocs rítmics.

orgullós i satisfet del que aconsegueix i els seus èxits contribuiran a augmentar la confiança que té en ell mateix (p. 22-23).

A més, en acompanyar aquest joc de palmes amb una cançó infantil, rima, o joc de paraules, es contribueix també a desenvolupar el vocabulari, el sentit rítmic de les paraules i la capacitat de comunicació de l'alumnat.

Tal com explica Vaillancourt (2012), les cançons infantils i les rimes contribueixen al desenvolupament del llenguatge o formen part dels mètodes d'aprenentatge. La seua estructura rítmica sosté les paraules. L'alumnat pot així desenvolupar també el sentit del ritme propi de cada paraula i la cadència que es forma en enllaçar-les. De fet, aquesta autora argumenta que es poden fer servir cançons tradicionals canviant paraules per fer que adquirisquen nou vocabulari (p. 30).

L'**exercici 3.2** anomenat "+1" serveix musicalment per a aprendre el concepte de motius breus i motius encadenats que formen una seqüència.

Aquest exercici fomenta el pensament lògic, el treball de la memòria i la interacció entre l'alumnat. A més, en introduir aquest exercici i treballar com es forma una seqüència de ritmes que van unint-se lògicament entre si, es pot aprofitar l'ocasió per a introduir una petita explicació sobre seqüències numèriques, enllaçant l'activitat musical amb l'ensenyament d'altres matèries.

Si bé aquesta premissa de treballar conceptes de forma transversal és en si mateixa atractiva, aquest exercici permet, a més, explorar el camp de la improvisació i desenvolupar la creativitat dels infants. Vaillancourt (2012) explica la importància d'aquest concepte quan diu que la improvisació els ofereix un espai extraordinari per explorar tota la seua creativitat, el

sentit intuïtiu i la seua sensibilitat. Afirmar que així es desenvolupa un codi no verbal per tal de fer-se comprendre entre “músics” (p. 63).

L'**exercici 3.3** anomenat “troba l'error” consisteix a memoritzar una melodia o un ritme i ser capaç de reconèixer els canvis que el o la docent introdueix en la interpretació posterior.

És important fomentar aquesta escolta atenta i focalitzar l'energia en el fet que l'alumnat siga capaç de distingir correctament els sons. Andreu (2012), anomena els estudis d'Agostí-Gherban i Rapp-Hess (1988) que apunten en aquesta línia, quan exposa que:

En el camp del llenguatge, Agostí-Gherban i Rapp-Hess (1988:17) afirmen que els problemes dels nens que tenen mala ortografia, falta d'atenció i memòria són deguts al fet que no distingeixen correctament els sons, i que a les classes en què es practica una educació auditiva hi ha menys dislèxies i els nens mostren un major progrés intel·lectual.

Andreu, 2012, p.125

- L'**exercici 4**: històries sonores, té la seua justificació en l'afirmació de Sanuy i Gonzalez-Sarmiento (1968), on expliquen que els contes populars infantils serveixen per a desenvolupar la fantasia dels infants, a més d'una educació del llenguatge i de la comprensió de certes situacions (p.94).

En paraules d'aquests autors, la utilitat d'emprar contes musicals o històries sonores (com en aquest programa se'ls denomina) és molt variada. Des dels escènics fins aquells que són recitats. Per l'alumnat suposa un repte divertit representar el seu personatge amb motius

musicals. “*Hi ha mestres que entusiasmen els infants narrant un conte on, cada vegada que apareix un personatge, un dels nois o noies l’associa immediatament amb l’instrument que té a la mà*”. D’aquesta manera, el món fantàstic d’una narració infantil s’enriqueix doblement amb el món dels sons de certs instruments que l’alumnat pot utilitzar i reconèixer fàcilment (Sanuy i González-Sarmiento, 1968, p. 94).

- L’**exercici 5**: l’orquestra a classe es divideix en quatre apartats fonamentats en el treball grupal, on l’alumnat col·labora per avançar cap a la formació d’aquesta "orquestra de la classe".

Rodríguez (1999) i Riera (2010) es fan ressò de les teories de l’educació de Vygotsky, quan parlen de la zona de desenvolupament proper (ZDP). Aquesta és la distància entre allò que l’alumne o alumna és capaç de fer per ell mateix o ella mateixa, i allò que és capaç de fer amb ajuda dels company i companyes. Açò dona lloc a un aprenentatge eficaç, ja que parteix del que l’alumnat sap fer, per poder progressar i crear noves zones de desenvolupament proper (Rodríguez, 1999, p. 480; Riera, 2010, p. 79). Aquest concepte, com s’explica a l’apartat 6.3 d’aquesta tesi, és fonamental per desenvolupar amb èxit el programa i assolir els objectius que es pretén amb l’aplicació d’aquests exercicis.

D’altra banda, Slee (2011) explica que l’alumnat aprèn ràpidament, mitjançant experiències positives i negatives, quin és el seu lloc en el grup. Així, aquest lloc al grup apleguen a sentir-lo com la seua identitat acadèmica i, amb ell, les oportunitats dels valors que porten amb ells a l’escola i finalment la seua identitat laboral (p. 138).

En els apartats 1.4 i 2.2 l’alumnat treballa exercicis rítmics i melòdics per parelles, sent cada vegada un dels integrants de la parella qui mostra què i com s’ha de tocar. Al punt 5.4 un

alumne o alumna de la classe (cada vegada diferent) assumeix el rol de “director/a” mostrant a la resta de companys i companyes, el *tempo*³⁵, dinàmiques i caràcter amb què s’ha d’interpretar la peça escollida. Per tant, en aquests apartats tothom té l’oportunitat de ser el “model a seguir” desfent la idea d’una “identitat acadèmica” basada en prèvies experiències, i que pot aplegar a ser una etiqueta per a l’alumne o alumna, companys, companyes i professorat i que, com Slee (2011) explica, pot aplegar a determinar la seua ocupació.

Per concloure la presentació de la base teòrica d’aquest programa s’han de recordar les paraules d’Esteve (2003), qui remarca que és l’alumnat qui ha d’aprendre i que aquest només aprén quan hi ha una implicació directa en l’acció de l’aprenentatge. Esteve explica també que l’exposició del professorat no és suficient per a motivar aquesta implicació, sinó que després d’una introducció del tema per part del o la docent, s’ha de fomentar que siga l’alumnat qui duga a terme l’activitat per ell mateix (p. 189).

És a dir, un aprenentatge musical pràctic a l’escola pot reportar beneficis a l’alumnat a diferents nivells: participació, interès, interacció amb el professorat i companys i companyes, formació del grup, cohesió, reconeixement de les mateixes capacitats, limitacions i apreciació del desenvolupament d’aquestes capacitats.

6.2.2 Estructuració del Programa

Els exercicis d’aquest programa s’han dividit, segons el seu contingut, en cinc categories:

1. Exercicis rítmics
2. Exercicis melòdics
3. Jocs musicals

³⁵ *Tempo*: Velocitat amb la qual s’interpreta una composició musical.

4. Històries sonores

5. L'orquestra a classe

1. Exercicis rítmics

En aquesta categoria es troben els exercicis, jocs i activitats que es duen a terme tant amb instruments de petita percussió com els que s'executen a través de percussió corporal. La finalitat d'aquests exercicis és desenvolupar la destresa motora i rítmica, coordinació i memòria.

1.1 Primers exercicis amb instruments de petita percussió d'altura indeterminada.

Exercicis amb claus: (basats en els exercicis i explicacions de Sanuy, Keetman, Orff & Sarmiento (1969)). Motius rítmics per separat i combinats:

- a) L'alumnat i el professorat seuen en rotllana.
 - El docent o la docent executa un ritme breu (d'un compàs) amb un silenci al final. Aquest silenci es completa amb el número 1.
 - L'alumne o alumna que seu a l'esquerra repeteix el ritme completant el silenci amb el número 2... Així consecutivament fins a completar la rotllana.
- b) L'alumnat pren posició en dues files (els uns davant els altres).
 - Un membre de la primera parella executa un nou ritme (una mica més complex que els anteriors) i dona les claus a l'alumne o alumna que té al davant que repeteix el ritme (canviant el nombre al final, com al primer exercici).
 - Una vegada aquest membre del grup du a terme l'activitat dona les claus a la persona conseqüent de la parella que té al davant. Així consecutivament fins a completar les dues files.

- c) Claus colpejades una contra l'altra (2 vegades), claus al sòl (alhora), silenci.

Els ritmes van afegint-se uns als altres, poden combinar-se i es pot alterar l'ordre en què apareixen. Per poder recordar aquests ritmes, en un principi es poden unir a paraules o frases.

1.2 Exercicis canviant l'accentuació:

Aquests exercicis es poden treballar amb claus, panderos o caixes xineses; és important no mesclar instruments perquè l'alumnat només se centre en com canvia el so amb l'accentuació i no en els diferents timbres.

- a) Tot el grup marca la pulsació mentre va canviant l'accentuació. La part forta del compàs està cada vegada a un lloc diferent:
- b) Tot el grup marca la pulsació de forma regular sense accentuar. Un membre del grup du a terme l'exercici d'anar canviant l'accentuació, igual que en l'exercici que s'ha practicat de forma col·lectiva.

1.3 Exercicis rítmics intercalant silencis.

- a) Mentre el mestre o la mestra marca la pulsació, l'alumnat executa un *ostinato*³⁶ rítmic on s'intercalen sons i silencis.
- b) Un grup d'alumnes marca la pulsació mentre que un altre grup executa un *ostinato* rítmic amb sons i silencis. Posteriorment, els grups s'intercanviaran els papers.
- c) El grup complet executa un *ostinato* rítmic on s'intercalen sons i silencis. Ningú marca la pulsació.

³⁶ *Ostinato*: disseny breu melòdic, rítmic o harmònic que es repeteix constantment al llarg de tota una peça musical o d'una secció (enciclopèdia. cat, consultada l'1 d'agost de 2021 a les 19.29 h).

1.4 Imitacions rítmiques. Exercicis basats en les propostes de Hegyi (1999):

- a) El mestre o la mestra proposa un ritme que el grup imita.
- b) Un alumne o alumna proposa un ritme que el grup imita.
- c) Un alumne o alumna proposa un ritme que un altre alumne o alumna imita.

1.5 Percussió corporal:

a) Exercicis per marcar la pulsació i el ritme:

- Creació d'*ostinati* rítmics com a acompanyament d'una melodia popular.
- Un grup d'alumnes marca la pulsació indicada pel mestre o la mestra mentre que un altre grup d'alumnes executa l'*ostinato* rítmic.
- Un grup d'alumnes marca la pulsació, un segon grup d'alumnes executa l'*ostinato* rítmic, mentre que un tercer grup d'alumnes canta la melodia.
- Individualitat de mans: Amb la mà dreta es marca la pulsació mentre que amb la mà esquerra s'executa l'*ostinato* rítmic.
 - ❖ Una versió més avançada d'aquest exercici (es pot provar en les últimes sessions) seria: amb la mà dreta es marca la pulsació, amb la mà esquerra s'executa l'*ostinato* rítmic i al mateix temps es canta la melodia.

b) Percussió corporal com a acompanyament d'una melodia senzilla: S'ha pres com a exemple per la melodia la cançó "Jimba Jimba". Cançó tradicional en:

Kinderlieder aus Deutschland und Europa-Vokalhelden von Berliner

Philharmoniker (James, 2014, p. 107).

- Es crea un acompanyament que va tornant-se cada cop més complex:
 - Nivell 1: Es marca la pulsació amb palmes als genolls.

- Nivell 2: Es marca la pulsació alternant palmes als genolls amb palmades (mans juntes).
 - Nivell 3: Es marca la pulsació alternant genoll esquerre, genoll dret, mà esquerra al muscle dret, mà dreta al muscle esquerre.
 - Nivell 4: Es marca la pulsació alternant cop de peu amb peu esquerre, cop de peu amb peu dret, genoll esquerre, genoll dret, mà esquerra al muscle dret, mà dreta al muscle esquerre.
 - Nivell 5: Es marca la pulsació alternant cop de peu amb peu esquerre, cop de peu amb peu dret, genoll esquerre, genoll dret, mà esquerra al muscle dret, mà dreta al muscle esquerre, mà esquerra en cercle sobre el cap, mà dreta en cercle sobre el cap.
- La complexitat, que augmenta en cada nivell, anirà assolint-se progressivament. Així mateix, la velocitat de l'exercici anirà augmentant progressivament.

2. Exercicis melòdics

La intenció d'aquest programa no és aprofundir en la part teòrica del solfeig, sinó que es reconeiguen les notes i la seua entonació a través del treball pràctic i auditiu.

Es comença amb exercicis melòdics molt senzills, només amb dues notes. Per indicar quan s'ha de tocar una nota o l'altra es fa ús de la fonomímia: Tècnica desenvolupada per Kodály on l'altura de les notes es correspon amb diferents gestos i altures indicades amb la mà.

En aquest cas se simplifica més aquesta tècnica. Cada nota no es correspon amb un gest, sinó que es correspon solament amb l'altura a la qual el mestre o la mestra situa la mà.

2.1 Exercicis amb xilòfons i carillons. Exercicis fonamentats en les explicacions sobre Solmització de Hegyi (1999):

- a) Exercicis amb dues plaques: a l'uníson o a dues veus.
- b) Exercicis amb tres plaques: a l'uníson o a dues veus.
- c) Exercicis amb quatre plaques: a l'uníson o a dues veus.
- d) Exercicis amb cinc plaques: a l'uníson o a dues veus.
- e) Creació de canons.
- f) Melodia amb acompanyament rítmic.
- g) Exercicis amb sis plaques: a l'uníson o a dues veus.

2.2 Imitacions melòdiques. Exercicis fonamentats en les propostes de Hegyi (1999).

- a) El mestre o la mestra proposa/dirigeix una melodia que l'alumnat imita.
- b) Un alumne o una alumna proposa/dirigeix una melodia que el grup imita.
- c) Un membre del grup proposa/dirigeix una melodia que un altre membre imita.

3. Jocs musicals

3.1 Joc de palmes.

Basat en els jocs rítmics de Rolf Grillo (2015) presentats al Seminari Ritmes i percussions del món a Mittelherwigsdorf-Saxònia (2017).

- Es pot dur a terme en diferents nivells de dificultat:
 - Nivell 1: Palmes en genolls i palmes juntes (individual).
 - Nivell 2: Palmes juntes i palmes xocades alhora amb el company o companya (per parelles).

- Nivell 3: Palmes juntes i palmes xocades amb el company o companya en diagonal. Primer palma dreta amb esquerra, després palma esquerra amb la dreta. (per parelles).

Per aquest exercici es poden utilitzar lletres de pròpia creació o lletres populars.

3.2 Joc: +1

- L'alumnat està assegut en cercle.
- Un alumne o alumna proposa un motiu rítmic breu.
- El company o la companya que seu a l'esquerra repeteix aquest motiu i afegeix un segon motiu rítmic breu.
- El company o companya assegut a l'esquerra d'aquest segon alumne o alumna repeteix els dos primers motius i afegeix el seu.
- Aquest patró es continua fins a completar el cercle.

3.3 Troba l'error

Basat en un exercici de memòria escoltat a la conferència impartida pel director del MDR *Kinderchor* Ulrich Kaiser, al *Symposium zur Kinder und Jugendstimme*. Leipzig, Alemanya (2017).

El mestre o la mestra ensenya una melodia senzilla (dividida en quatre parts) que l'alumnat aprèn per imitació. Una vegada apresada la melodia, el mestre o la mestra la interpretarà (detenint-se després de cada frase) introduint diferents "errors" (variacions) en cadascuna de les parts. L'alumnat ha de reconèixer aquests errors i rectificar-los. Poden fer-ho en grup o presentant-se voluntàriament com a solistes.

4. Històries sonores

El o la docent narra una història a la qual se li poden afegir efectes sonors. En un primer cas serà el mestre o la mestra qui proposa quin instrument executa un determinat efecte en un lloc concret de la història, però, progressivament, s'anima l'alumnat a decidir quin so és més adequat en un moment determinat, per executar un efecte i donar sentit a la narració. Aquest exercici està pensat per desenvolupar la capacitat de relació lògica i potenciar la creativitat.

5. L'orquestra a classe

5.1 Sentir el so.

- Començar i acabar de tocar junts.
- Sentir el so.
- Reconèixer els diferents instruments.
- Reconèixer els senyals de començament i final.

La finalitat d'aquest exercici (que es du a terme en totes les sessions) és que tot l'alumnat estigui còmode i segur amb l'instrument que utilitzarà en un moment determinat. És a dir, que es familiaritzi amb el so, la forma de l'instrument, la forma d'agafar-lo i fer-lo sonar i que reconegui quin és el seu paper aquest dia en "l'orquestra" a classe.

5.2 L'orquestra vocal. Ritmes amb la veu que després es traduiran als instruments:

Aquest exercici, tant la part vocal com la instrumental, es divideix en diferents parts:

- Primera part: tot el grup toca/canta el mateix motiu.
- Segona part: l'alumnat es divideix en dos grups. El primer continua fent el primer motiu mentre el segon interpreta el segon motiu.

- Tercera part: L'alumnat es divideix en tres grups. El primer grup du a terme el primer motiu, el segon grup interpreta el segon motiu i el tercer grup toca/canta el tercer motiu.
- Una vegada s'uneixen els tres motius (cadascun cantant/tocant quan li correspon) i s'augmenta la velocitat, es produeix un so similar al del tren.

5.3 L'orquestra

La finalitat d'aquest exercici és aconseguir unir tot allò que s'ha après en els exercicis anteriors amb noves indicacions de caràcter interpretatiu:

- Començar i acabar junts.
- Diferenciar dinàmiques.
- Diferenciar *tempi* (velocitats).
- Practicar diferents dinàmiques dintre del grup.
- Reconèixer els gestos que el mestre o la mestra utilitza per assenyalar diferents dinàmiques, temps i pauses.

5.4 L'orquestra i cor

Utilitzant una cançó popular (ja coneguda per l'alumnat) es duen a terme diferents exercicis:

- a) Creació d'un *ostinato* rítmic.
- b) L'alumnat canta la melodia mentre que el mestre o la mestra executa el ritme.
- c) L'alumnat executa el ritme mentre que el mestre o la mestra canta la melodia.
- d) Un grup canta la melodia mentre un altre grup interpreta el ritme (després es canvien els papers).
- e) Un alumne o alumna (voluntàriament) canta la melodia mentre el grup toca el ritme.
- f) Un alumne o alumna (voluntàriament) executa el ritme mentre el grup canta la melodia.

- g) Un alumne o alumna canta la melodia i un altre alumne o alumna toca el ritme (treball per parelles).
- h) El grup complet canta la melodia i executa el ritme.
- i) Un alumne o alumna (voluntàriament) canta i executa el ritme (solista), després li contesta la resta del grup (orquestra).

Figura 1

Dibuix inclòs al Programa Didàctic Musical. Exercici 5. L'orquestra a classe



Nota: Dibuix de Francesc Bosch Sanfèlix (2021)

6.3 Efectes Esperats en l'Aplicació del Programa (Cel·la 3)

La proposta didàctica presentada, que gira entorn de l'aprenentatge musical des d'un punt de vista inclusiu, conté un conjunt d'actuacions per mitjà de les quals s'espera aconseguir canvis substancials en l'estructura d'ensenyament i aprenentatge de les aules ordinàries d'un centre escolar, possibilitant l'aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de les seues característiques personals i les necessitats educatives.

Per tant, els efectes que s'espera assolir mitjançant l'aplicació d'aquest programa són que aquest responga de manera efectiva a la diversitat, basant-se en la teoria constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge i els principis de l'educació inclusiva. És a dir, considerant què és capaç de fer i aprendre l'alumnat en un moment determinat i les possibilitats i capacitats de tot l'alumnat. També que compleix amb el criteri de flexibilitat i personalització de l'ensenyament i l'aprenentatge, important des d'un punt de vista inclusiu. D'altra banda, es pretén fomentar la participació activa de l'alumnat, fent-lo protagonista dels nous aprenentatges i, per últim, que el programa tinga en compte la zona de desenvolupament proper de Vygotsky on per fer progressar l'alumnat, ampliar i crear noves zones de desenvolupament, un dels elements bàsics és l'aprenentatge que es rep per part dels altres, en aquest cas dels companys i companyes.

6.4 Antecedents Reals al Context d'Estudi (Cel·la 4)

Considerant les aportacions esmentades en el segon capítol, les quals fan referència a l'atenció a la diversitat a Alemanya (més concretament a Saxònia) i a l'Estat Espanyol (específicament a la Comunitat Valenciana), i les informacions obtingudes mitjançant les entrevistes a les mestres a Saxònia i a la Comunitat Valenciana, que formen part de la matriu descriptiva (cel·la 1), en aquest subapartat s'aprofundeix en la descripció del context real en el

qual s'ha aplicat el programa. És a dir, l'escola en el context educatiu a Saxònia i l'escola en el context educatiu a la Comunitat Valenciana.

6.4.1 Escola en el Context de Saxònia

Escola situada a una ciutat menuda a l'est d'Alemanya, a l'Estat Federal de Saxònia. Aquesta escola és l'únic centre educatiu amb programa inclusiu d'aquesta ciutat, on hi ha diferents escoles "ordinàries" i un centre d'educació especial. Aquesta escola és la més gran de la ciutat i a cada curs hi ha tres o quatre grups d'entre 22 i 28 alumnes, depenent del curs escolar. L'aplicació del programa es du a terme en els tres grups de segon curs d'educació primària³⁷, durant el curs escolar 2017-2018. Les classes de música es duen a terme a l'aula ordinària o a l'aula de música. Aquesta última està equipada amb tot l'instrumental Orff i altres instruments d'ensenyament musical elemental. També compta amb un piano de cua i guitarres.

- Al **primer grup** hi ha 24 alumnes. És un grup molt heterogeni tant a l'hora de relacionar-se entre ells com en l'aspecte acadèmic. L'alumnat està acostumat a treballar de forma frontal i individualment o en grups petits. La major part de l'alumnat és molt participatiu, la qual cosa afavoreix que aquells i aquelles que no volen participar en les activitats, per diferents motius individuals, queden fàcilment aïllats i en segon pla.
- Al **segon grup** hi ha 25 alumnes. És un grup molt participatiu individualment, ja que és aquesta la forma en la qual acostumen a treballar. Les classes transcorren únicament de manera frontal. D'aquesta manera (treball frontal i individual), aprenen molt ràpidament i cadascun i cadascuna dels i les alumnes tendeix a monopolitzar les intervencions. Aquest ritme de treball desapareix, si es treballa en grup.

³⁷ *Zweite Klasse, Grundschule*

- Al **tercer grup** hi ha 24 alumnes. És un grup molt participatiu individualment i amb un nivell acadèmic-musical homogeni. L'actitud del grup fa que el ritme d'aprenentatge siga lent. No acostumen a treballar en grup i generalment rebutgen aquesta forma de treball. No es pot considerar un grup cohesionat.

6.4.2 Escola en el Context de la Comunitat Valenciana

És una escola petita situada a una localitat de la Comunitat Valenciana. A aquesta escola només hi ha un grup per cada curs, d'entre 24 i 30 alumnes. L'aplicació del programa es va dur a terme al grup de segon curs d'educació primària, durant el curs escolar 2019-2020. Les classes de música es duen a terme a la classe ordinària del grup.

- A aquest **grup únic** hi ha 25 alumnes. És un grup on es treballa de forma cooperativa de manera regular. A aquest grup es fomenta el treball grupal i la participació de tot l'alumnat. Pel que fa a l'experiència musical, és un grup molt heterogeni.

6.5 Actuacions Dutes a Terme (Cel·la 5)

Amb el programa validat i coneguts els antecedents en ambdós contextos, és moment per començar amb l'aplicació del programa. Per tal de saber si les actuacions planejades donen els resultats esperats, cal recollir les dades que s'obtenen mitjançant un instrument de recollida i anàlisi de dades. En aquest cas, s'opta per emprar un diari de camp.

El diari de camp és un dels instruments que dia a dia permet sistematitzar les pràctiques d'investigació (Matínez, 2007, p. 77). En aquesta recerca s'utilitza per veure com evoluciona cada alumne i alumna individualment i com evoluciona el grup conjuntament. Aquesta observació permet veure si l'alumnat s'adapta a la nova forma de treballar i progressen en l'aprenentatge musical i també, si les interaccions entre l'alumnat evolucionen. El diari de camp utilitzat en aquesta investigació es basa en les fitxes d'observació d'Estaire (2004),

emprades per Medina (2014, pp. 236-239). Així, per poder portar un diari de camp el més objectiu possible, s'anoten abans de cada sessió les activitats plantejades per a la classe d'eixe mateix dia, assenyalant el punt de partida (o punt previ al qual s'ha arribat a la classe anterior) i també l'objectiu que es vol complir en la sessió. Durant la classe, s'escriuen les incidències que ocorren durant el transcurs de les activitats, tant en l'àmbit productiu com afectiu i, en finalitzar la classe, s'anota si s'ha complit l'objectiu marcat per a cadascuna de les activitats i en quin punt ha de començar a treballar en la sessió següent.

A continuació es fa un breu resum de les activitats dutes a terme amb cadascun dels grups i les indicacions més significatives anotades al diari de camp:

Activitats acomplertes als grups de l'escola al context de Saxònia (Alemanya):

Taula 36

Diari de camp del grup 1 del col·legi a Saxònia

Grup 1

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
01.03.2018	1. Percussió corporal: Jimba-jimba 2. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 3. L'orquestra vocal	1. Activitat dirigida. La investigadora posa l'exemple que després repeteix l'alumnat, primer en grup i després individualment. Tot seguit, es demana a l'alumnat que forme parelles de manera voluntària i que facen l'activitat per ells mateixos i elles mateixes. 2. Aquesta activitat per parelles es du a terme amb la investigadora i la mestra de música per tal que l'alumnat aprenga, en la primera sessió, els diferents moviments rítmics.	Tota la sessió es du a terme a l'aula ordinària del grup. L'alumnat seu als seus llocs i va sortint a la part davantera de la classe quan ha de participar. Hora d'inici: 8:40 Durada de la sessió: 50 minuts.

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		3. Es divideix l'alumnat en tres grups. Cadascun dels grups rep una feina concreta, que després se sumarà a les tasques dels altres, per formar una estructura rítmica i melòdica determinada.	
Observacions	<p>Les activitats són ben rebudes per l'alumnat. Tan bon punt han après els ritmes del joc de mans (exercici 3.1) han demanat fer l'activitat per parelles per ells mateixos i elles mateixes. S'ha aprofitat aquesta motivació per fer rotacions de les parelles, de manera que interactue la major part de l'alumnat possible.</p> <p>En aquest grup hi ha quatre alumnes que participen a l'assignatura de cor de la investigadora. Un d'aquests membres presenta un rendiment molt per sota del seu nivell musical habitual. Un altre membre es mostra molt motivat i intenta ajudar la resta de l'alumnat en el desenvolupament de les activitats.</p>		
22.03.2018			
Observacions	Aquesta sessió ha estat anul·lada per estar la mestra de música malalta.		
26.04.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Ritme en grup: claus en ziga-zaga 3. Percussió corporal: Jimba-jimba 4. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 5. Exercicis melòdics 6. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat assegut a terra en cercle. L'activitat es divideix en dues parts: ritme senzill + numeració i ritme més complex + numeració. En aquesta sessió només es du a terme la primera part. 2. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat en dues files (l'una enfront de l'altra). Tot i que és un exercici col·lectiu, cal treballar coordinadament amb la parella que té enfront. 3. Aquesta activitat es du a terme col·lectivament, per grups i individualment. 4. Exercici per parelles que la investigadora crea aleatòriament. S'intenta en aquesta sessió que treballen per ells mateixos i elles mateixes. 	<p>La sessió es du a terme a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Hora d'inici: 8:30 (la sessió s'avança 10 minuts perquè l'escola té programada una sortida per l'alumnat aquest mateix dia).</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		5. Activitat col·lectiva. S'introdueix el concepte de fonomímia. Es fan exercicis amb instruments de petita percussió amb altura determinada amb dues plaques. 6. Exercici on l'alumnat es divideix en tres grups que la investigadora organitza de manera aleatòria.	
Observacions	<p>L'espai que ofereix l'aula de música (dividida en dues parts: una sense mobiliari i l'altra on es troba el mobiliari i els instruments) permet, d'una banda, dur a terme les activitats grupals amb més lloc per cada parella o grup i d'altra banda, tenir un espai on disposar dels instruments i fer les activitats individuals.</p> <p>El fet que haja passat tant de temps (quasi vuit setmanes) des de la primera sessió ha causat que part de l'alumnat tingues dificultats per dur a terme alguns exercicis i ha estat un tret que ha influït negativament en la participació. Altrament, part de l'alumnat, que a la primera sessió no havia participat de bon grau al programa, en aquesta es mostra participatiu, actiu i motivat.</p> <p>Tot i que l'alumnat està concentrat, es veuen dificultats per completar el rogle rítmic a l'exercici "roda de claus". Part de l'alumnat oblida la numeració que els pertoca o el ritme que han d'executar. D'altra banda, a l'exercici "claus en ziga-zaga" hi ha part de l'alumnat que es queixa del company o companya que tenen davant, amb qui han de fer parella.</p> <p>Crida l'atenció que un alumne, nouvingut al centre, i al país, i que no parla encara alemany, participa amb motivació a l'activitat de percussió corporal (exercici 1.5) perquè no se sent en desavantatge respecte als companys (ja que tothom aprén el text a la vegada i en una altra llengua).</p> <p>En introduir els exercicis melòdics, s'ha pogut comprovar que part de l'alumnat està molt atent a les indicacions que es fan, ja que ha estat capaç de deduir per ell mateix com funciona aquesta activitat i la fonomímia (de la qual mai n'havien sentit parlar, ni havien practicat a classe). Tanmateix, part de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge no ha volgut participar-hi i ha preferit observar com la resta duia a terme les activitats.</p>		
24.05.2018	1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Percussió corporal: Jimba-jimba	1. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat assegut a terra en cercle. L'activitat es divideix en dues parts: ritme senzill + numeració i ritme més	La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola. Per fer les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>3. Exercicis melòdics</p> <p>4. L'alumnat-director</p> <p>5. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal</p> <p>6. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental</p> <p>7. Exercici de palmes per parelles: joc de mans</p>	<p>complex + numeració. En aquesta sessió es fan les dues parts.</p> <p>2. L'activitat es completa amb cinc seqüències de moviments rítmics. En primer lloc es du a terme de forma col·lectiva, després s'agrupa l'alumnat en grups menuts de tres o quatre alumnes cadascun, que organitzen la mestra i la investigadora. Tot seguit, es demana alumnat voluntari per fer individualment l'última seqüència.</p> <p>3. Es demana a tres alumnes que mostren la tècnica de la fonomímia (introduïda a la sessió anterior). Es recorda la diferència entre agut i greu i es mostra un exemple amb les plaques dels xilòfons.</p> <p>Es fan diferents exercicis amb tres plaques.</p> <p>4. Es demana alumnat que, de manera voluntària surta per dirigir els exercicis fent ús de la tècnica de la fonomímia.</p> <p>5 i 6. A l'orquestra vocal i als ritmes amb percussió corporal, estudiats a la sessió anterior, s'afegeixen en aquesta sessió, instruments de petita percussió amb altura determinada.</p> <p>7. Es repeteix el joc de mans, tal com es va desenvolupar la sessió anterior. Les parelles van canviant-se de manera que tot l'alumnat pot interactuar amb tothom. L'exercici es practica a</p>	<p>darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup i en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari).</p> <p>Hora d'inici: 8:40</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
diferents velocitats (més o menys ràpid, segons el progrés de cada parella).			
Observacions	<p>Cal remarcar l'alt grau de concentració de tot l'alumnat en els exercicis rítmics (amb instruments de petita percussió). Tant al ritme senzill com al més complex, tothom ha estat atent a la pròpia execució de l'exercici, però també a la participació de la resta de companys i companyes.</p> <p>Quan un membre del grup ha errat el ritme, part de l'alumnat s'ha presentat voluntari per ajudar-lo, encara que no ho han fet de forma ordenada, ja que no estan acostumats a treballar d'aquesta manera.</p> <p>Per fer l'exercici de percussió corporal, s'ha intentat que tants i tantes alumnes com fos possible participaren, ja que el grau de concentració a aquesta activitat ha estat fins ara excel·lent i tothom ha contribuït perquè tot l'alumnat millorés. És l'exercici que millor resultat ha donat, pel que fa al nivell musical i pel que fa a la cohesió del grup, ja que cap alumne o alumna ha estat exclòs.</p> <p>L'exercici "l'alumnat-director" ha durat més temps del previst, ja que tothom volia participar com a instrumentista i com a alumnat-director.</p> <p>Cal destacar que el nivell de concentració i la voluntat de participació han anat en augment d'una sessió a una altra. En les primeres sessions hi havia l'alumnat que participava i arrossegava la resta per aconseguir bons resultats, i l'alumnat que deixava fer. A hores d'ara, tothom vol participar-hi. L'alumnat que, segons la mestra, es comporta normalment de forma disruptiva, intenta seguir les activitats i es perfila voluntari per fer els exercicis.</p> <p>També destaca la participació d'un alumne nouvingut que no parla encara la llengua, però que cada vegada participa en més activitats i amb millors resultats. Aquesta sessió ha estat supervisada per la tutora del grup que ha mostrat interès pel programa i la seua aplicació (encara que no és especialista en música), i que ha valorat les activitats que es proposen al programa, positivament i amb resultats ràpids i eficaços. També, ha comentat, que observar aquesta sessió li ha permès detectar qualitats (psicomotrius, vocals i de rapidesa mental) en alumnes que no se n'havia adonat, fins ara, que les tenien.</p>		
14.06.2018	<p>1. Joc + 1: <i>Ich packe meiner Koffer und nehme mit...</i></p> <p>2. Exercicis melòdics</p> <p>3. L'orquestra vocal</p>	<p>1. Activitat col·lectiva en la qual cada membre executa un ritme (o fa un so) que va afegint-se als ritmes o sons que interpreta l'alumne o alumna d'abans.</p> <p>2. Es continua l'exercici com es va fer a la sessió anterior (amb dues i tres plaques). S'afegeix,</p>	<p>La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Per fer les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup i en petit grup. Els exercicis</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	4. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal	tot seguit, una quarta placa. Es demana que l'alumnat surta de manera voluntària per fer l'exercici com a instrumentista i/o com alumnat-director.	per parelles, trios i individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari).
	5. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental (amb altura)	3, 4, 5 i 6. Es divideix l'alumnat en tres grups per repartir les tasques que s'han d'acomplir en aquestes activitats. Tot seguit, s'uneixen	Hora d'inici: 8:40 Durada de la sessió: 50 minuts.
	6. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental (sense altura)	tots els treballs per crear una peça musical.	
	7. Percussió corporal: Jimba-jimba	7. Es duen a terme les cinc seqüències col·lectivament i en grups petits. Es demana que l'alumnat surta de manera voluntària per fer alguna de les seqüències en grups, parelles o individualment.	

Observacions Aquesta darrera sessió evidencia l'impacte positiu que ha tingut l'aplicació d'aquest programa per promoure la participació activa de tot l'alumnat. Com que en aquest grup ha mancat una de les sessions programades, s'ha intentat fer tantes activitats com fos possible en cadascuna de les que s'han dut a terme. D'una banda, açò ha tingut una conseqüència positiva, ja que s'ha vist com l'alumnat rebia les activitats amb motivació i interès, però, d'altra banda, no s'ha pogut aprofundir en alguna activitat, per falta de temps.

L'actitud de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge ha estat exemplar en aquest grup. S'ha implicat en el desenvolupament de les activitats, ha participat i ha demanat de forma voluntària executar alguns exercicis.

Destaca un membre del grup que va arribar al febrer a l'escola (i al país) i que ha participat activament al programa. Així com, l'actitud dels companys i companyes que han contribuït a fer que aquest nou membre pogués entendre i participar en totes les activitats. Especialment, un alumne (que al sociograma apareixia en risc d'exclusió) que ha estat fent d'interpret i exemple en tot moment.

Cal fer-se ressò de la facilitat de l'alumnat per fer els exercicis pràctics i fer ús de la fonomímia. Aquesta tècnica era completament nova per l'alumnat quan es va començar amb l'aplicació del programa. Després d'aquestes sessions, l'alumnat ha aconseguit familiaritzar-se amb els instruments i la forma de treballar fins poder iniciar "l'orquestra vocal + acompanyament instrumental".

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	Com la tutora del grup va afirmar la sessió anterior, aquest programa ha ajudat aquell alumnat que normalment es mostra passiu a les classes, a ser partícip d'activitats i a mostrar les seues capacitats. Circumstància que li ha permés progressar amb el grup. Aquest fet s'ha vist reflectit, sobretot, als exercicis de percussió corporal (1.5), joc de palmes (3.1) i a l'activitat de l'alumnat-director.		

Taula 37

Diari de camp del grup 2 del col·legi a Saxònia

Grup 2

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
27.02.2018	1. Percussió corporal: Jimba-jimba 2. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 3. L'orquestra vocal	1. Activitat dirigida. La investigadora posa l'exemple que l'alumnat repeteix, primer en grup i després individualment. Tot seguit, es demana a l'alumnat que, de manera voluntària, forme parelles i execute l'activitat. 2. Aquesta activitat per parelles es du a terme, en la primera sessió, amb la investigadora i amb la mestra de música per tal d'aprendre els diferents moviments rítmics. 3. Es divideix l'alumnat en tres grups formats per la mestra de música i la investigadora. Cadascun d'aquests	Tota la sessió es du a terme a l'aula ordinària del grup. L'alumnat seu als seus llocs i va sortint a la part davantera de la classe quan ha de participar. Hora d'inici: 7:45 Durada de la sessió: 50 minuts.

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		grups rep una feina concreta, que després se sumarà a les tasques dels altres grups, per a formar una estructura rítmica melòdica determinada.	
Observacions	<p>Aquest ha estat un grup molt participatiu a la prova de nivell. Tothom, menys un membre, ha participat, almenys, en una activitat. En començar el treball de camp s'ha vist que l'alumnat, individualment, està molt motivat, vol aprendre nous continguts i s'esforça per millorar en cadascuna de les activitats. Altrament, s'ha vist també que l'alumnat només és molt participatiu quan es tracta de treballar individualment. En les activitats grupals i col·lectives mostra poc interès per allò que executa la resta de companys i companyes i surten comportaments disruptius.</p> <p>En conversa amb la mestra de música i amb la tutora del grup s'ha pogut saber que el membre del grup que no ha participat en cap exercici, mai participa voluntàriament a les activitats de classe.</p>		
20.03.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Ritme en grup: claus en ziga-zaga 3. Percussió corporal: Jimba-jimba 4. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 5. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat assegut a terra en cercle. L'activitat es divideix en dues parts: ritme senzill + numeració i ritme complex + numeració. En aquesta sessió només es du a terme la primera part. 2. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat en dues files. Encara que és un exercici col·lectiu, cal 	<p>Tota la sessió es du a terme a l'aula ordinària del grup. Per fer les activitats cal reordenar el mobiliari a l'aula, per poder treballar en grups, col·lectivament i per parelles amb suficient espai per a interactuar tothom.</p> <p>Hora d'inici: 7:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>treballar coordinadament amb la persona que està davant d'ell o ella.</p> <p>3. Aquesta activitat es practica col·lectivament, en grups i individualment.</p> <p>4. Exercici per parelles creades per la mestra de música i la investigadora. S'intenta que l'alumnat treballi per ell mateix en aquesta sessió.</p> <p>5. Exercici on l'alumnat es divideix en tres grups organitzats per la mestra de música i la investigadora.</p>	
Observacions	<p>L'alumnat inicia els exercicis rítmics amb molta concentració i, tot i que part de l'alumnat té dificultat per seguir el ritme i/o la numeració, tothom mostra una bona actitud per dur-los a terme.</p> <p>Quan la mestra de música i la investigadora són qui organitzen les parelles, l'alumnat no hi està d'acord, ja que només vol treballar amb "els amics i les amigues".</p> <p>L'exercici de percussió corporal es pot treballar sense problemes, tant col·lectivament com de manera individual. En aquest exercici es comprova que és un grup individualista i que cada membre intenta fer l'exercici individualment el millor possible, però perd l'interés quan es tracta de treballar en parelles o grups petits. Una gran part de l'alumnat no mostra cap interès per escoltar i seguir la interpretació de la resta de l'alumnat.</p> <p>En conversa amb la tutora del grup i amb la mestra de música expliquen que aquest grup no està avesat a treballar en equip o de forma no frontal (normalment, a la classe, la mestra explica i l'alumnat escolta, sempre assegut al lloc). Ambdues addueixen que el motiu per treballar sempre de manera frontal és que mai ha donat bon resultat una</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
			activitat en la qual l'alumnat tinga més llibertat de moviment. També han exposat que gran part de l'alumnat té comportaments disruptius a l'aula, circumstància per la qual no es deixa treballar la resta amb llibertat.
24.04.2018	1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Ritme en grup: claus en ziga-zaga 3. Ritme en parelles: imitació rítmica 4. Percussió corporal: Jimba-jimba 5. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 6. Exercicis melòdics (+ inici de "l'alumnat-director")	1. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat assegut a terra en cercle. L'activitat es divideix en dues parts: ritme senzill + numeració i ritme complex + numeració. 2. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat en dues files (l'una enfront de l'altra). Tot i que és un exercici col·lectiu, cal treballar coordinadament amb la persona que està enfront. 3. Exercici per parelles creades per la mestra de música i la investigadora. Un dels components de la parella executa un ritme que l'altre component ha de repetir. Tot seguit, s'intercanvien els rols. 4. Aquesta activitat es du a terme col·lectivament, per	La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola. Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari). Hora d'inici: 7:45 Durada de la sessió: 50 minuts.

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>grups i individualment.</p> <p>5. Exercici per parelles creades per la mestra de música i la investigadora. S'intenta que l'alumnat treballi per ell mateix en aquesta sessió.</p> <p>6. Activitat col·lectiva. S'introdueix el concepte de fonomímia. Es fan exercicis amb instruments de petita percussió amb altura determinada amb dues i tres plaques.</p>	
Observacions	<p>Canviar de l'aula ordinària a l'aula habilitada per a l'assignatura ha tingut una repercussió positiva en el desenvolupament de les activitats en aquest grup, en el qual, fins ara, la concentració i el comportament de part de l'alumnat han resultat ser un impediment per desenvolupar algunes activitats. Per dur a terme les activitats s'ha organitzat l'alumnat en cercle, perquè tothom pogués interactuar. Més tard, per dur a terme els exercicis per parelles, per trios i les activitats individuals, s'ha optat per adoptar una forma frontal de classe.</p> <p>En la sessió anterior, part de l'alumnat tenia dificultats per executar el ritme i recordar la numeració, quan es practicava l'exercici "ronda de claus". En aquesta sessió, tothom ha participat i només hi ha hagut dues errades rítmiques.</p> <p>A la sessió anterior s'hi produïren problemes de disciplina en treballar, l'exercici "claus en ziga-zaga," drets i en creu. En aquesta sessió s'ha optat perquè l'alumnat fes l'activitat assegut. El resultat ha estat positiu i l'alumnat ha aconseguit finalitzar l'exercici amb èxit.</p> <p>El tercer exercici ("imitació rítmica"), on l'alumnat havia de crear seqüències rítmiques amb les quals interactuar amb la parella que li havia pertocat ha estat ben rebut.</p> <p>Durant el desenvolupament del tercer exercici, crida l'atenció l'actitud d'un membre del grup que havia tingut, a les sessions anteriors, un</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>comportament disruptiu. En aquesta, ha mostrat una bona predisposició, ha participat i s'ha esforçat per fer l'activitat correctament. Tothom l'ha felicitat i, tot seguit, s'ha presentat voluntari per ajudar els companys i companyes que tenien més dificultats per fer l'exercici.</p> <p>A continuació, s'ha completat l'apartat de percussió corporal amb les cinc seqüències de forma grupal i col·lectiva. Part de l'alumnat en surt voluntàriament per fer la seua seqüència preferida de manera individual. Un membre del grup, que al sociograma apareixia en risc d'exclusió i que a les sessions anteriors només interactuava amb un grup molt reduït de l'alumnat, en aquesta, ha format part de dos grups i s'ha relacionat amb la resta de l'alumnat amb bona disposició i bon resultat.</p> <p>En aquesta sessió no ha estat possible completar l'exercici "joc de mans". Part de l'alumnat havia perdut la concentració inicial i han aprofitat per a molestar les parelles que els havien tocat a l'atzar.</p> <p>El cinquè exercici s'ha dut a terme amb instruments de percussió amb altura. Ja que l'alumnat no té cap mena d'experiència amb aquests instruments o amb la tècnica de la fonomímia, primer s'ha explicat breument l'exercici, i diferents alumnes han sortit de manera voluntària per exemplificar com es practica aquesta activitat. L'alumnat ha comprés de seguida com funciona la tècnica de la fonomímia i quasi tot el grup ha volgut sortir voluntàriament a portar a cap els exemples. La investigadora ha actuat de "directora" als primers exemples.</p> <p>A la fi, dos membres del grup s'han presentat voluntaris per fer de "directors". No estava previst que l'apartat de "l'alumnat-director" comencés en aquesta sessió, però en veure que funcionava molt bé i l'alumnat estava motivat, s'ha emprat en aquesta activitat el temps que no s'havia utilitzat per completar l'exercici "joc de mans".</p>		
29.05.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 2. Joc +1 "<i>Ich packe meinen Koffer und nehme mit...</i>": de ritme i memòria 3. Exercicis melòdics 4. L'alumnat-director 5. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercici per parelles formades per la mestra de música i la investigadora. En aquesta sessió s'intenta que l'alumnat treballi per ell mateix. 2. Activitat col·lectiva en la qual cada membre toca un ritme (o fa un so) 	<p>La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari),</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>6. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental</p> <p>7. Percussió corporal: Jimba-jimba</p>	<p>que va afegint-se als ritmes o sons que interpreta la resta de l'alumnat.</p> <p>3. Es repeteix la mateixa estructura que a la sessió anterior. S'afegeix una tercera placa.</p> <p>4. Es demana alumnat que surta de manera voluntària per dirigir els exercicis fent ús de la tècnica de la fonomímia.</p> <p>5 i 6. A l'orquestra vocal i els ritmes amb percussió corporal, estudiats a la sessió anterior, s'afegeixen en aquesta sessió, instruments de petita percussió amb altura determinada.</p> <p>7. Es duen a terme les cinc seqüències col·lectivament.</p>	<p>perquè puguem treballar gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, s'han desenvolupat a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari).</p> <p>Hora d'inici: 7:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>
Observacions	<p>S'inicia la sessió amb l'exercici "joc de mans" que no s'havia pogut completar la sessió anterior, per comportaments disruptius originats per la formació de parelles. En aquesta sessió, només dues parelles han estat disconformes amb l'organització. En reorganitzar aquest alumnat, s'ha pogut completar l'exercici amb èxit.</p> <p>El segon exercici ha estat el joc "+1" que segueix la dinàmica del joc infantil alemany <i>Ich packe meinen Koffer und nehme mit</i>³⁸... Tot l'alumnat, menys dos membres, ha estat molt concentrat i ha intentat fer l'exercici de memòria correctament. S'han ajudat entre ells. Tres</p>		

38 Traducció: faig la maleta i m'emporto... (joc tradicional alemany)

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>membres del grup han destacat per recordar molt bé tots els ritmes que s'havien fet fins ara i, a més, per ajudar els companys i companyes quan tenien dificultats amb l'activitat. Un membre del grup, que, segons la mestra de música, té dificultat per concentrar-se en activitats de memorització, ha estat atent i concentrat en tot moment.</p> <p>Als exercicis melòdics, tothom ha volgut participar com a intèrpret o com a "alumnat-director". Cal destacar que el membre del grup que no participa mai a les activitats de classe, ha demanat fer d'alumne-director i, tot seguit, ha preguntat si podia formar part d'un dels grups que havien de fer d'intèrprets.</p> <p>L'exercici "l'orquestra vocal" no ha donat bon resultat en aquesta sessió. L'alumnat estava ja desconcentrat i hi havia moments disruptius.</p> <p>S'ha tancat la sessió amb l'exercici de percussió corporal, on l'alumnat ha completat les cinc seqüències, de manera col·lectiva, sense ajuda de la mestra de música i la investigadora. Encara que dos membres del grup han intentat interrompre l'exercici, la resta del grup ha continuat concentrada fent l'activitat.</p>		
13.06.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 2. Joc + 1: <i>Ich packe meinen Koffer und nehme mit...</i> 3. Exercicis melòdics 4. Percussió corporal: Jimba-jimba 5. L'orquestra vocal 6. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 7. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'activitat es du a terme com a les sessions anteriors. S'intenta que l'alumnat treballi independentment i que hi haja canvis de parella perquè interactuen amb més companys i companyes. 2. Es repeteix l'activitat, tal com es va dur a terme a la sessió anterior. 3. Es continua l'activitat on es va finalitzar la sessió anterior. S'afegeix una quarta placa (octava superior). S'anima l'alumnat a participar 	<p>La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, s'han desenvolupat a la part davantera de l'aula (on es</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>voluntàriament com a instrumentista o alumnat-director.</p> <p>4. Es completen les cinc seqüències de moviments en gran grup. Seguidament, es divideix l'alumnat en cinc grups perquè cadascun practique una seqüència. Es demana alumnat voluntari per fer una de les seqüències de manera individual, per parelles o en grups.</p> <p>5, 6 i 7. Es divideix l'alumnat en tres grups perquè treballen independentment les tasques que després conformaran la peça musical.</p> <p>Seguidament, s'uneixen les parts per formar la melodia i ritme proposat.</p>	<p>troba el mobiliari).</p> <p>Hora d'inici: 7:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>
Observacions	<p>Els punts a destacar de les sessions dutes a terme en aquest grup, tenen a veure amb la participació de l'alumnat a les activitats proposades i amb l'actitud de l'alumnat davant el treball grupal.</p> <p>Per una part, cal posar l'èmfasi en el canvi produït en la interacció entre l'alumnat. En un principi, aquest alumnat avesat a treballar-hi només de manera individual, tenia dificultats per comunicar-se amb els companys i les companyes, de manera que sorgien discussions i part de l'alumnat quedava aïllat. Al llarg de les diferents sessions s'ha vist com l'alumnat ha anat millorant aquesta interacció i, com ha evolucionat el treball grupal, des d'un rebuig inicial a una acollida positiva per part de gran part de l'alumnat, a les últimes sessions.</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>Cal destacar la implicació d'un membre del grup que apareixia al sociograma completament exclòs i que, segons les mestres, no participava mai a cap activitat (fet que es va poder comprovar durant la primera sessió i part de la segona). Durant l'aplicació del programa aquest membre del grup ha participat tant a activitats individuals com en activitats en grups petits i, encara que no amb tots els companys i companyes, ha millorat la comunicació amb part de l'alumnat. D'altra banda, i com a punt negatiu, cal dir que, el fet que l'alumnat només acostume a treballar de manera frontal i individual (la major part del temps essent només oient), suposa una tendència arrelada que sobreix per damunt de qualsevol estructura de treball alternativa que es propose. És a dir, encara que l'alumnat participe activament als exercicis, en qualsevol moment pot haver-hi un membre del grup que sega a la cadira perquè "està cansat o cansada" i "no vol participar-hi més" o perquè "s'avorreix" si ha de sentir els companys i companyes i no pot fer ell/ella les activitats tota l'estona. Aquests comportaments disruptius condueixen al fet que altres companys i companyes imiten aquestes actituds i dificulten el desenvolupament de les sessions. En aquesta última sessió s'ha produït un d'aquests moments en intentar fer l'activitat "+1", ja que una petita part de l'alumnat no volia esperar el seu torn de participació i interrompia la resta de l'alumnat.</p>		

Taula 38

Diari de camp del grup 3 del Col·legi a Saxònia

Grup 3

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
02.03.2018	1. Percussió corporal: Jimba-jimba 2. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 3. L'orquestra vocal	1. Activitat dirigida. La investigadora posa l'exemple que després repeteix l'alumnat. Primer en grup, després individualment. Finalment, es demanen voluntaris per formar parelles i	Tota la sessió es du a terme a l'aula ordinària del grup. L'alumnat seu en el seu lloc i va sortint a la part davantera de la classe quan ha de participar.

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>dur a terme l'activitat per ells mateixos.</p> <p>2. Aquesta activitat es du a terme per parelles, en la primera sessió es practica amb la investigadora i amb la mestra de música per tal d'aprendre els diferents moviments rítmics.</p> <p>3. Es divideix l'alumnat en tres grups aleatoris, cadascun d'aquests grups rep una tasca concreta, que després se sumarà a les tasques dels altres grups, per formar una estructura rítmica melòdica determinada.</p>	<p>Hora d'inici: 9:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>
Observacions	<p>L'alumnat té facilitat per fer els exercicis rítmics i per memoritzar seqüències i textos. Tot i que només estava previst treballar tres exercicis, atés que l'alumnat els ha après ràpidament, s'ha iniciat també l'exercici "històries sonores". Com que no estava previst, no hi havia instrumental adequat a l'aula, així doncs, els sons i ritmes s'han executat amb el mobiliari de l'aula o amb percussió corporal o la veu. S'ha pogut veure que aquest grup té molta afinitat amb la mestra de música (que és al mateix temps la tutora de grup), açò ha estat molt positiu a l'hora d'iniciar el treball i que ella participés en les activitats era una motivació extra per l'alumnat.</p> <p>Destaca que part de l'alumnat que al sociograma apareix en risc d'exclusió, i que la mestra de música confirma que no acostuma a participar en les classes, en aquesta ocasió ha participat en les activitats. Un d'aquests infants, addueix que no és "valent" per fer activitats davant de tota la classe, però, després de donar-li una mica de</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>temps perquè observés la resta de companys i companyes, ha demanat poder participar-hi.</p> <p>La nota negativa, però, ha estat que dos membres del grup que, segons afirma la mestra de música, són l'alumnat amb millor rendiment acadèmic, no han volgut participar en cap activitat.</p>		
23.03.2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Ritme en grup: claus en ziga-zaga 3. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 4. Percussió corporal: jimba-jimba 5. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 6. Històries sonores 7. Exercicis melòdics 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat assegut a terra en cercle. L'activitat es divideix en dues parts: ritme senzill + numeració i ritme més complex + numeració. 2. Activitat col·lectiva. Es du a terme amb tot l'alumnat en dues files (l'una enfront de l'altra). Tot i que és un exercici col·lectiu, cal treballar en coordinació amb la parella que està enfront. 3. Exercici per parelles creades aleatòriament. S'intenta en aquesta sessió que treballen sols. 4. L'activitat es completa amb les cinc seqüències de moviments rítmics. En primer lloc, de forma col·lectiva, després s'agrupa 	<p>La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, s'han desenvolupat a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari).</p> <p>Hora d'inici: 9:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>l'alumnat aleatòriament en grups menuts de tres o quatre alumnes cadascun, darrerament es demanen voluntaris i voluntàries per completar l'última seqüència (més difícil) individualment.</p> <p>5. Exercici on l'alumnat es divideix en tres grups organitzats per la mestra de música i la investigadora.</p> <p>6. Activitat per sonoritzar un conte.</p> <p>7. Activitat col·lectiva.</p> <p>S'introdueix el concepte de fonomímia.</p> <p>Es fan exercicis amb instruments de petita percussió amb altura determinada, amb dues plaques.</p>	
Observacions			<p>Els exercicis 1 i 2 s'acompleixen ràpidament i sense problemes. S'executen ritmes senzills i també de més complexos. Només hi ha alguna queixa en organitzar les parelles per fer les "claus en zig-zaga". Aquestes queixes desapareixen ràpidament en explicar-los que les parelles aniran variant en el transcurs de la classe.</p> <p>Aprofitant les parelles que s'havien creat per l'exercici anterior, s'inicia el "joc de mans". Aquesta activitat s'ha dut a terme primer sota la supervisió de la mestra de música i la investigadora que ajudaven a les parelles que trobaven alguna dificultat. Tot seguit, cada parella ha pogut treballar de manera autònoma. Per últim, s'ha fet una roda en la</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>qual cada vegada que s'acabava la seqüència, l'alumnat canviava de parella.</p> <p>Per continuar, s'ha completat l'exercici de percussió corporal, de manera col·lectiva. Tot seguit, s'ha demanat a l'alumnat que, individualment i de manera voluntària, executara la seua seqüència de moviments preferida. Cal destacar que un membre de l'alumnat (que al sociograma apareixia en risc d'exclusió) s'ha presentat voluntari per fer l'activitat i com que no podia seguir la lletra/melodia i el ritme tot a l'hora, la resta de l'alumnat ha començat a cantar al mateix temps (sense cap indicació per part de la mestra o la investigadora) perquè aquest pogués completar l'activitat i, a la fi, li han fet un aplaudiment. La mestra de música ha comentat que aquest exercici agrada especialment a tot l'alumnat, que gaudeix d'ell i desitja treballar-lo a les classes ordinàries.</p> <p>L'orquestra vocal amb acompanyament de percussió corporal s'ha desenvolupat de manera òptima. La pròxima sessió s'introduiran els instruments per fer l'acompanyament instrumental.</p> <p>El sisé exercici ha estat històries sonores. A la sessió anterior s'havia contat una història que l'alumnat havia acompanyat amb sons i ritmes a les taules, cadires, sòl, cos, també amb la veu (com havien après a l'exercici de l'orquestra vocal). També se'ls havia preguntat quins sons instrumentals podien representar cada part de la història. En aquesta sessió s'hi han col·locat al centre de l'aula diferents instruments. Mentre la investigadora va contant la història, cada membre del grup pot demanar torn de paraula, alçar-se, agafar un instrument i explicar quin so vol fer i perquè; així, fins que tothom agafa un instrument. Tot seguit, es conta la història completa, sense interrupcions, i amb l'acompanyament instrumental.</p> <p>La setena activitat programada era "exercicis melòdics". No s'ha dut a cap, perquè l'alumnat no té experiència amb aquests instruments o amb la tècnica de la fonomímia. S'ha fet una explicació amb dues i tres plaques sonores. Tot seguit, alguns infants han executat diferents exemples, per mostrar com es treballen els exercicis.</p> <p>El grup, de manera individual, treballa molt bé i obté bons resultats. Part de l'alumnat s'esforça molt i va millorant progressivament i, a més, li agrada mostrar en públic allò que va aconseguint. L'alumnat que troba dificultats per seguir les activitats, rep suport i ajuda de la resta que, a més, se'n complau quan aquest aconsegueix dur a cap la tasca encomanada.</p> <p>Les activitats col·lectives, en gran grup, també s'executen correctament. A les activitats en petit grup o per parelles sorgeixen</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
27.04.2018	1. Ritme en grup: ronda de claus 2. Ritme en grup: claus en ziga-zaga 3. Ritme en parelles: imitació rítmica 4. Percussió corporal: Jimba-jimba 5. Exercicis melòdics 6. L'alumnat-director 7. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal 8. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental	1 i 2. Se segueix la mateixa estructura que a les sessions anteriors. S'augmenta el nivell de dificultat dels ritmes. 3. Exercici perquè l'alumnat cree els ritmes que interpreta. 4. Es planteja l'exercici conjuntament. Després es fan grups de tres o quatre alumnes, perquè cadascun treballa una de les seqüències. En finalitzar, es demana l'alumnat perquè voluntàriament, de manera individual o en grup executen una part de l'activitat (o l'activitat completa).	La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola. Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari). Hora d'inici: 9:45 Durada de la sessió: 50 minuts.
Observacions	<p>S'inicia la sessió amb els exercicis rítmics "ronda de claus" i "claus en ziga-zaga". Es comprova com a cada sessió es poden anar executant ritmes més complexos.</p> <p>Tot seguit, s'introdueix l'activitat "imitació rítmica" que l'alumnat gaudeix de la mateixa manera que els exercicis anteriors. En aquestes primeres activitats s'observa que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un membre del grup, que al sociograma i a la primera sessió pareixia estar en risc d'exclusió, ha demostrat (a la sessió 		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>anterior i a aquesta) que és un dels que millor treballa en grups petits i està disposat a ajudar la parella/grup de la qual en forma part.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un altre membre del grup que, segons la mestra de música explicava, troba barreres per l'aprenentatge, es presenta voluntari per fer tots els exercicis, tant en grup, com per parelles i també individualment. - A la fi, un altre membre del grup, molt introvertit i amb dificultats de socialització, es va mostrant cada vegada més actiu i participatiu. <p>L'exercici de percussió corporal es practica col·lectivament i en petit grup. En acabar aquesta activitat, part de l'alumnat demana eixir voluntàriament (individualment o per parelles) a executar alguna de les seqüències.</p> <p>Tot seguit, s'han iniciat els "exercicis melòdics". L'alumnat ha comprés amb rapidesa la tècnica de la fonomímia i s'han pogut dur a cap diversos exemples, on ha participat quasi tot el grup. Després d'agafar la investigadora el rol de "directora" als primers exemples, dos membres del grup s'han presentat voluntaris per exercir "d'alumnat-director" i que la resta interpretara les seues idees.</p> <p>El cinqué exercici ha estat la continuació de la formació de l'orquestra vocal amb acompanyament de percussió corporal, addicionant-hi l'acompanyament instrumental. A la primera sessió havien après a executar el ritme vocalment, a la segona s'hi afegiren ritmes executats amb percussió corporal i, en aquesta, s'han incorporat instruments de petita percussió amb altura determinada. Així, allò que s'ha practicat a l'exercici quatre amb dues i tres plaques s'ha pogut aplicar a aquest nou exercici, conformant una orquestra més completa.</p> <p>El grup treballa i assimila els exercicis molt ràpidament i mostra un gran entusiasme en cada nova activitat. A priori, l'alumnat no té cap avantatge respecte als altres grups, però la motivació amb la qual rep cada proposta, comporta que el programa done molts bons resultats des de l'inici. Tant és així que, quan no és possible dur a terme totes les activitats, és sempre per falta de temps, ja que quasi tot l'alumnat vol participar i mostrar els seus avanços.</p> <p>La part negativa continua essent els dos membres del grup que no volen participar en cap activitat, encara que un d'aquests membres ha volgut, en aquesta sessió, fer algun exercici de manera individual.</p>		
01.06.2018	1. Exercici de palmes per parelles: joc de mans	1. L'activitat es du a terme com a la sessió de març. S'intenta	La sessió té lloc a l'aula de

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	2. Joc +1: de ritme i memòria “Ich packe meinen Koffer und nehme mit...” 3. Percussió corporal: Jimba-jimba 4. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal	que l'alumnat treballa, de manera autònoma, per parelles. 2. Activitat col·lectiva en la qual cada membre executa un ritme (o fa un so) que va afegint-se als ritmes o sons que ha interpretat l'alumnat abans que ell. 3. Es practica l'activitat en gran grup i en petit grup. Cada grup pot escollir quina seqüència vol practicar. 4. Es du a cap l'activitat vocal en gran grup. Tot seguit, es divideixen els treballs rítmics en tres grups. Finalment s'uneix el treball vocal i rítmic per crear una melodia amb acompanyament.	música de l'escola. Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i activitats individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari). Hora d'inici: 9:45 Durada de la sessió: 50 minuts.
Observacions	<p>Aquesta sessió no s'ha pogut desenvolupar amb normalitat per diferents factors: que hi hagués una onada de calor, que en acabar la sessió hi hagués una celebració preparada per a l'alumnat, i que la mestra de música (i tutora de la classe) no estigués a la sessió han estat factors que han afectat la dinàmica de la classe. Malgrat això, s'han observat diferents trets positius en aquest grup:</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'ha observat que el nou membre del grup, que havia arribat a la classe al febrer, està completament integrat al grup. 		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>- Dos membres del grup que troben barreres per l'aprenentatge segueixen esforçant-se per fer els exercicis correctament i participen, voluntàriament, en totes les activitats.</p> <p>El tret negatiu continua essent que dos membres del grup no volen participar amb la resta de l'alumnat en cap activitat.</p>		
15.06.2018	<p>1. Exercici de palmes per parelles: joc de mans</p> <p>2. Joc + 1: <i>Ich packe meinen Koffer und nehme mit...</i></p> <p>3. Exercicis melòdics</p> <p>4. Percussió corporal: Jimba-jimba</p> <p>5. L'orquestra vocal</p> <p>6. L'orquestra vocal + acompanyament amb percussió corporal</p> <p>7. L'orquestra vocal + acompanyament instrumental</p>	<p>En aquesta sessió es posa l'èmfasi en els exercicis 2, 5, 6 i 7.</p> <p>1. L'alumnat treballa de manera autònoma.</p> <p>Cada parella tria la velocitat en l'execució de l'exercici.</p> <p>4. Es finalitza la sessió amb l'exercici de percussió corporal, col·lectivament i en grups.</p>	<p>La sessió té lloc a l'aula de música de l'escola.</p> <p>Per dur a terme les activitats grupals s'organitza l'alumnat en rogle a la part darrera de l'aula (sense mobiliari), perquè puguin treballar en gran grup o en petit grup. Els exercicis per parelles, trios i activitats individuals, es desenvolupen a la part davantera de l'aula (on es troba el mobiliari).</p> <p>Hora d'inici: 9:45</p> <p>Durada de la sessió: 50 minuts.</p>
Observacions	<p>Malgrat que la sessió anterior no es va poder desenvolupar amb normalitat, en aquesta s'ha tornat a gaudir d'un ambient de treball relaxat. El nivell assolit pel grup és molt alt, aconseguint, al llarg de només cinc sessions, que gran part de l'alumnat (només amb dues excepcions) completés les activitats amb ritmes i seqüències</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>complicades i participés en totes les activitats amb entusiasme i motivació.</p> <p>El més rellevant a aquest grup ha estat que, l'alumnat que en un inici apareixia (al sociograma) en risc d'exclusió, ha participat en les activitats amb la resta de companys i companyes, essent part del grup en tot moment; i, d'altra banda, que l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge ha comptat amb el suport i l'ajuda de la resta de l'alumnat per dur a terme les activitats. A més, cal assenyalar, de nou, que en aquest grup, l'alumnat ha demanat a la mestra fer les activitats del programa també a les classes ordinàries de música i que, tal com assenyala la mestra de música, part de l'alumnat continua practicant els exercicis a les pauses i recessos.</p> <p>El punt negatiu ha estat que dos membres del grup no han accedit a fer cap activitat en petit grup o de manera col·lectiva. Tot i que un d'aquests membres va accedir a participar en activitats individuals, l'altre no va voler fer cap activitat, deixant fins i tot de contestar preguntes que se li formulaven personalment per part de la mestra o de la doctoranda.</p>		

Activitats acomplertes a l'escola en el context de la Comunitat Valenciana:

Taula 39

Diari de camp del grup únic al col·legi de la Comunitat Valenciana

Grup únic

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
06.02.2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 2. Percussió corporal: Jimba-Jimba 3. Ritme en grup: Ronda de claus 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lloc es du a terme l'exercici amb ajuda de la doctoranda i de la mestra. S'incideix en la importància de la coordinació entre el moviment i la melodia. 	<p>La sessió té lloc al saló de l'escola.</p> <p>S'aparta el mobiliari per tenir més espai per fer les activitats.</p> <p>Hora d'inici: 11:10</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>2. L'activitat es proposa col·lectivament. Tothom du a terme conjuntament les cinc seqüències. L'alumnat pot eixir voluntàriament, individualment o per parelles/grups a fer l'activitat.</p> <p>3. S'inicia l'activitat amb ritmes senzills i una estructura simplificada de l'activitat programada.</p>	<p>Durada de la sessió: 45 minuts.</p>
Observacions	<p>S'inicia la sessió amb el "joc de mans", l'activitat agrada a l'alumnat i els resulta fàcil, però no volen canviar les parelles. Sempre volen treballar amb el mateix grup d'alumnes o amb la tutora de la classe. Tot seguit, es du a terme l'exercici de percussió corporal. L'alumnat aconsegueix completar les cinc seqüències sense dificultat. L'activitat els agrada i hi ha part de l'alumnat disposat a fer l'activitat individualment, des d'un primer moment.</p> <p>L'exercici "ronda de claus" s'ha de executar colpejant el sòl amb les mans i amb palmes, ja que no es disposa d'instrumental.</p> <p>S'hi observa que, en general, és un alumnat participatiu i amb iniciativa. Dos membres de l'alumnat es mostren reticents a l'inici, però, tot i això, participen en quasi totes les activitats i socialitzen amb la resta de companys i companyes.</p>		
13.02.2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritme en grup: ronda de claus i claus en ziga-zaga. 2. Exercici de palmes per parelles: joc de mans. 3. Percussió corporal: jimba-jimba 4. L'orquestra vocal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'executa l'activitat amb l'instrumental pertinent. Cal donar suport a l'alumnat que va trobar més dificultats per dur a terme l'activitat la sessió anterior. 	<p>La sessió té lloc al saló de l'escola.</p> <p>S'aparta el mobiliari per tenir més espai per fer les activitats.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>2. Es reprén l'activitat on es va finalitzar la passada sessió. S'intenta que les parelles treballen de manera autònoma. No s'estableixen canvis de parella en aquesta sessió.</p> <p>3. Es practica l'activitat en gran grup i en petit grup. S'anima l'alumnat a fer les seqüències per grups, parelles o individualment davant de la classe.</p> <p>4. Es divideix la classe en tres grups. S'inicia l'activitat treballant amb cada grup per separat. Tot seguit, s'uneixen els tres grups per crear una seqüència rítmica i melòdica.</p>	<p>Hora d'inici: 11:10</p> <p>Durada de la sessió: 45 minuts.</p>
<p>Observacions</p>	<p>S'inicia la sessió amb els exercicis rítmics amb petita percussió d'altura indeterminada. Es fa un exercici previ, només amb ritmes amb les claus (sense numeració), com l'activitat duta a terme la sessió anterior sense instruments. Tot seguit, s'inicia l'exercici "ronda de claus" amb un ritme senzill seguit de la numeració. Per finalitzar aquestes activitats es practica l'exercici "claus en ziga-zaga". Part de l'alumnat troba dificultats per coordinar moviment i veu, per memoritzar els ritmes i/o seguir la numeració.</p> <p>El "joc de mans" ha millorat des de la passada sessió. Tothom segueix el ritme i el moviment correctament i, menys un infant, tot l'alumnat accepta les parelles creades per la mestra i la investigadora. S'ha intentat que feren l'activitat de manera autònoma, sense la guia de la</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
	<p>mestra de música o la investigadora. La meitat de l'alumnat ha executat l'exercici, de manera voluntària, davant de la classe.</p> <p>L'activitat de percussió corporal s'ha dut a cap, primer, en gran grup i, després, s'ha dividit la classe en cinc grups petits que s'han creat heterogèniament. Cadascun dels grups ha memoritzat una seqüència i després s'ha interpretat tota la cançó conjuntament (executant cadascú la seua part). A la fi, dos membres del grup han sortit de manera voluntària per dur a cap, individualment, una seqüència.</p> <p>Per concloure, s'ha introduït l'activitat "l'orquestra vocal". S'ha dividit la classe en tres grups. Tothom accepta que les agrupacions es creen de manera heterogènia, menys dos infants. Aquesta activitat s'introdueix en els últims cinc minuts de la sessió, per la qual cosa part de l'alumnat comença a estar desconcentrat per aprendre nous continguts.</p> <p>S'evidencia l'alt grau de participació del grup. Tant és així que, quan es produeix desordre, és perquè l'alumnat no s'escolta entre ell i tothom vol participar a la vegada. El infants assoleixen ràpidament un bon nivell musical i volen mostrar els nous continguts que aprenen, de seguida. Menys en dos membres del grup (que s'aïllen) no hi ha dificultats per canviar parelles o agrupacions.</p> <p>Per intentar millorar el desordre (auditiu), seguint el consell de la mestra de música, en la pròxima sessió, la primera part de la classe es desenvoluparà de manera frontal a l'aula ordinària del grup i la segona en la sala gran.</p>		
20.02.2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Històries sonores 2. L'orquestra vocal i l'orquestra corporal 3. L'orquestra instrumental 4. L'alumne-director 5. Percussió corporal: Jimba-jimba 6. Ritme en grup: ronda de claus 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La sessió s'inicia amb la narració de la història que l'alumnat ha d'acompanyar amb melodies i sons. 2 i 3. Es continua amb l'exercici "l'orquestra vocal" que s'havia iniciat la sessió anterior i es complementa amb l'orquestra instrumental (cal veure quins instruments estan disponibles per fer 	<p>La sessió es divideix en dues parts: la primera part té lloc a l'aula ordinària del grup. La segona part es du a terme al saló de l'escola.</p> <p>Hora d'inici: 11:10</p> <p>Durada de la sessió: 45 minuts.</p>

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
		<p>aquesta activitat i, si fos necessari, adaptar-la als instruments que hi ha a l'aula).</p> <p>4. S'adapta aquest exercici, a l'instrumental disponible.</p> <p>5. Es du a terme aquesta activitat de manera conjunta</p> <p>6. Es continua l'exercici on es va deixar la setmana passada. S'hi observen, amb atenció, els progressos de l'alumnat que va trobar més dificultats per concloure l'activitat.</p>	
Observacions	<p>S'ha dividit la sessió en dues parts. Els primers deu minuts, mentre s'explicava la història sonora, s'han portat a cap a l'aula ordinària, on han escoltat i participat en aquest conte sonor. Tot i que hi havia part de l'alumnat amb comportament disruptiu, s'ha respectat l'ordre de participació i quasi tot l'alumnat ha col·laborat en l'activitat. El canvi de sala ha causat els moments disruptius de la sessió. Per retrobar el ritme de treball han sigut necessaris 5 minuts de reorganització, fins que s'ha pogut començar amb les activitats.</p> <p>Aquesta sessió s'ha dut a terme sense la presència de la tutora o la mestra de música de l'escola. Ha quedat palès que el fet d'ésser la investigadora una persona aliena a l'alumnat, no ha influït en el comportament d'aquest.</p> <p>Un membre del grup no gaudeix d'aquesta forma de treballar i evita interactuar amb la resta. S'intentarà reagrupar amb algun company o companya amb qui tinga afinitat, per tal de millorar la participació.</p>		

Data	Activitats	Estructura de l'activitat	Organització en l'aula
27.02.2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Històries sonores 2. Percussió corporal: Jimba-jimba 3. Exercici de palmes per parelles: joc de mans 4. Ritme en grup: ronda de claus (en ziga-zaga) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es continua amb la història sonora de la setmana anterior. Es demana que l'alumnat conte i sonoritze la història per ell mateix. 2. Es duen a terme les cinc seqüències de moviments conjuntament i sense pauses entre elles. Seguidament es divideix l'alumnat en cinc grups perquè cadascun pugui fer una seqüència. Es demana alumnat voluntari per fer tot l'exercici. 4. S'augmenta la complexitat dels ritmes que es practiquen en aquest exercici. 	<p>La sessió es du a terme a l'aula ordinària. El mobiliari s'organitza al fons de la classe, perquè hi haja més espai a la part frontal de l'aula per poder fer les activitats grupals.</p> <p>Hora d'inici: 11:10</p> <p>Durada de la sessió: 45 minuts.</p>
Observacions	<p>La sessió s'ha dut a terme a l'aula ordinària. L'alumnat ha estat molt atent i, tot i que són a una aula on hi ha molt de soroll (que prové del pati), s'han pogut dur a cap les activitats sense incidències. La tutora estava present en l'aula.</p> <p>El membre del grup que a la sessió anterior no interactuava ha executat dues activitats. En conversa amb la tutora, es conclou que el fet de traure'l de la seua zona de confort (l'aula ordinària) pot alterar negativament la seua conducta a l'hora de treballar.</p>		

Al vuité capítol (conclusions) d'aquesta tesi és on es valora, si realment aquestes actuacions que s'han dut a terme se n'apropen a les planificades al programa presentat.

7. Fase III: Avaluació del Programa aplicat

Com s'exposava al quart capítol d'aquesta tesi, la tercera Fase de la recerca conté la “matriu valorativa” o “matriu de judici” de l'Avaluació Responent de Robert Stake (1967), moment de dur a terme l'anàlisi de la coherència i la qualitat del programa musical. Aquesta anàlisi es correspon amb les cel·les set, vuit, nou (anàlisi de la coherència), deu, onze i dotze (anàlisi de la qualitat) del Model Responent de Robert Stake (Taula 40³⁹).

Taula 40

Cel·les descrites en aquest capítol. Model Responent de Robert Stake (1967).

	Matriu descriptiva			Matriu de judici	
	Planificació	Implantació	← Antecedents →	Críteris	Valoració
Base	1	4	← Activitats →	7	10
Lògica	2	5	← Efectes →	8	11
	3	6		9	12

Nota: Taula dintre de Pujolàs, 1996, p.367 i Riera, 2010, p.232).

A l'apartat 4.1.2.2 (capítol quatre) es detallava quines cel·les es corresponen amb l'anàlisi de la coherència i quines es corresponen amb l'anàlisi de la qualitat del programa. A continuació, es resumeix breument l'estipulat al quart capítol:

- Les cel·les 7,8 i 9 (tercera columna) serveixen per a avaluar la coherència del programa.

Aquesta coherència s'avalua, segons Stake (2006), basant-se en tres anàlisis diferents:

- L'anàlisi de la coherència teòrica.

³⁹ Les cel·les marcades en blau es corresponen amb les accions desenvolupades a la tercera fase de la recerca.

- L'anàlisi de la coherència lògica.
- L'anàlisi de la coherència entre el model teòric (planificació) i el model empíric (implementació).
- Les cel·les 10,11 i 12 (quarta columna) serveixen per a concretar l'anàlisi de la qualitat del programa. Per tant, en aquesta columna es tenen en compte els criteris (variables, atributs) establerts i fins a quin grau han estat assolits (seguint els estàndards d'avaluació).

7.1 Anàlisi de la Coherència Teòrica i Lògica

Per fer l'anàlisi de la coherència teòrica i lògica, com ja s'avançava al cinquè capítol, es consulta, mitjançant un qüestionari, vuit experts dels àmbits de la pedagogia, la pedagogia musical i la psicologia. Les respostes que se n'obtenen, que es presenten a continuació, serveixen per valorar si el programa està d'acord amb els principis psicopedagògics que el sustenten i si, davant uns antecedents determinats, dur a terme les actuacions previstes, dona com a resultat, els efectes esperats.

Taula 41

Taula per l'anàlisi de la coherència teòrica del programa

Si/no	Quines activitats?	Total
	Utilitza els instruments de petita percussió com a eina principal d'aprenentatge	
	Es planteja el treball fonamentalment grupal	
	Es planteja el treball de forma	

Si/no	Quines activitats?	Total
	fonamentalment pràctica	
	La part pràctica està basada en l'aprenentatge instrumental (petita percussió)	
	L'ensenyament musical instrumental treballa l'escolta atenta. Aprendre a escoltar com a part de l'aprenentatge	
	La música és una assignatura que pot reflectir els seus efectes en les altres assignatures	
	L'aprenentatge musical té efectes en el desenvolupament personal dels infants	
	La formació musical reforça la personalitat i fomenta el pensament autònom de l'alumnat	
	L'aprenentatge musical fomenta el treball en grup i reforça les relacions positives entre l'alumnat	
	La creativitat és una part important de l'aprenentatge	
	L'aprenentatge musical millora la capacitat d'atenció	

	Si/no	Quines activitats?	Total
L'aprenentatge musical millora la memòria			
L'aprenentatge musical reforça la capacitat de processament de la informació			

Taula 42

Taula model per l'anàlisi de la coherència lògica⁴⁰

x.x Títol de l'exercici			
	Si/no	Grau	Total
Objectiu 1			
Objectiu 2			
Objectiu 3			
Objectiu 4...			

7.1.1 Anàlisi de la Coherència Teòrica

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts de la primera part del qüestionari enviat als experts i les expertes:

- Cohèrença teòrica: el programa i les actuacions que d'ell se'n desprenen estan d'acord amb els principis psicopedagògics que el sustenten:

⁴⁰ Per analitzar cadascun dels apartats que conformen el programa, es crea una taula d'anàlisi de la coherència lògica diferent, basada en aquest format presentat com a model. A l'apartat 7.1.2 apareixen cadascuna de les taules emprades per analitzar cadascun dels exercicis i les valoracions per part dels especialistes consultats.

Taula 43*Resultats anàlisi de la coherència teòrica d'acord amb el judici d'experts*

	Si	No	Total
Utilitza els instruments Orff com a eina principal d'aprenentatge	8	0	El personal expert destaca en aquest apartat les activitats 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2 i els exercicis 4 i 5. També afirma que per fer l'exercici 1.5 no és necessari l'ús de l'instrumental Orff.
Es planteja el treball fonamentalment grupal	8	0	Una de les persones consultades destaca les activitats 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.2 i els exercicis 4 i 5 en aquest apartat, mentre que en un altre qüestionari, es fa veure que, tot i que les activitats fomenten el treball grupal, hi ha algunes que promouen més el progrés individual.
Es planteja el treball de forma fonamentalment pràctica	8		
La part pràctica està basada en l'aprenentatge instrumental	7	1	Un membre del personal expert assenyala que, malgrat que no sembla l'objectiu, els instruments Orff són prou intuïtius. Un altre assenyala que una part del programa

	Si	No	Total
			es basa en l'aprenentatge instrumental, una tercera persona consultada posa l'èmfasi als exercicis 2.1, 2.2, 4 i 5, donant-los rellevància en aquest apartat. Un quart membre assenyala que tots els exercicis, menys l'1.5, estan basats en l'aprenentatge instrumental.
L'ensenyament musical i instrumental treballa l'escolta atenta. Aprendre a escoltar com a part de l'aprenentatge	8	0	
La música és una assignatura que pot reflectir els seus efectes en les altres assignatures	8	0	Una de les persones consultades destaca la transversalitat dels apartats 1.5, 2.1, 3.1, 4 i 5.4, mentre que una altra experta remarca que treballar l'exercici 1.5, rítmic, pot millorar el progrés en l'aprenentatge de la llengua.
L'aprenentatge musical té efectes en el desenvolupament personal dels infants	8	0	Un membre del personal expert consultat destaca els beneficis del treball corporal que es du a terme a l'exercici 1.5

	Si	No	Total
La formació musical reforça la personalitat i fomenta el pensament autònom de l'alumnat	8	0	Una de les persones consultades destaca que gran part de les activitats reporten beneficis clars en aquest aspecte.
L'aprenentatge musical fomenta el treball en grup i reforça les relacions positives entre l'alumnat	8	0	Un membre del personal expert consultat destaca els apartats 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.2, 5.4 i l'exercici 4 per aquesta finalitat. Un expert explica que assolir aquest objectiu dependrà del plantejament de les activitats i de la gestió de grup, encara que les activitats musicals ho propicien. Per exemple, en tocar junts, el resultat depèn de la interpretació individual dintre del grup i en cantar s'ha de respirar junts.
La creativitat és una part important de l'aprenentatge	8	0	Una persona experta destaca els apartats 3.2, 5.3 i 5.4, mentre que dues especialistes destaquen l'exercici 4. Un membre del personal expert assenyala que totes les activitats poden plantejar-se de manera creativa i que al dossier (explicació

	Si	No	Total
			del programa) ha trobat a faltar encaminar el treball creatiu des dels interessos de l'alumnat. En aquest sentit, aconsella posar-hi l'èmfasi en la conversa que s'estableix en el treball dintre de l'aula de música.
L'aprenentatge musical millora la capacitat d'atenció	8	0	Una de les persones expertes consultades afirma que és necessari que l'alumnat estiga atent per dur a terme activitats com les proposades al dossier.
L'aprenentatge musical millora la memòria	8	0	Un membre del grup d'experts destaca les activitats 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.2, 3.2, 3.3, 5.3 i 5.4 en aquest apartat. Una altra persona consultada destaca tot l'exercici 3 per tal d'assolir aquest objectiu i una tercera especialista explica que es treballa la memòria, i la relació entre "diferents memòries", aspecte que considera molt positiu d'aquesta proposta educativa.
L'aprenentatge musical reforça la	8	0	Un membre del personal expert

	Si	No	Total
capacitat de processament de la informació			consultat posa l'èmfasi en el treball que relaciona ritme, melodia i lectura, afavorint la connexió entre les diferents informacions que es reben i la manera de gestionar-les. A més, assenyala que, encara que siga senzill allò que fa l'alumnat, es un treball que serveix per desenvolupar la seua capacitat de processament de la informació.

Observacions: Un membre del personal expert assenyala que totes les activitats del programa aconsegueixen satisfactòriament els principis psicopedagògics enunciats. Posa l'èmfasi en la significativitat de les propostes plantejades, ja que totes elles requereixen una implicació activa que genera un vincle entre l'alumant i l'activitat, millorant la motivació. A més, afirma que el contingut de les activitats (melodies i ritmes proposats) activen un interès natural i intrínsec per la música. Un altre membre del grup d'experts destaca que, especialment, l'alumnat amb TDH i TDA podria millorar algunes dificultats amb activitats de les quals estan establertes al text.

Canvis i millores: La coherència teòrica queda validada mitjançant l'anàlisi elaborada pel personal expert consultat. Arran de les propostes dels especialistes, en algun apartat, es millora l'explicació al dossier, per poder oferir una visió completa i acurada dels exercicis i la finalitat que volen assolir.

7.1.2 Anàlisi de la Coherència Lògica

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts de la segona part del qüestionari enviat als experts i les expertes. Per fer l'anàlisi de la coherència lògica se'ls ofereix una taula amb un codi valoratiu, per poder definir fins a quin grau les activitats proposades assoliran els resultats esperats.

Taula 44

Codi valoratiu per fer l'anàlisi de la coherència lògica

Codi	Valoració
Molt baix (1)	Si l'activitat que es proposa només aconsegueix un dels resultats que s'espera obtenir.
Baix (2)	Si no hi ha gairebé coherència entre l'activitat proposada i els resultats que s'espera obtenir.
Normal (3)	Si l'activitat que es proposa només aconsegueix la meitat dels resultats que s'espera obtenir.
Alt (4)	Si l'activitat que es proposa aconsegueix la major part dels resultats que s'espera obtenir.
Molt alt (5)	Si l'activitat que es proposa aconsegueix tots els resultats que s'espera obtenir.

- Coherència lògica: davant uns antecedents determinats, les activitats proposades al programa donen com a resultat els efectes esperats:

Taula 45*Anàlisi de la coherència lògica del apartat 1.1***Primers exercicis amb instruments de petita percussió no melòdica**

	Si/no	Grau	Total
Desenvolupa la destresa motora i rítmica	8 x Si	6x5 2x4	38
Millora la coordinació motora	8 x Si	6x5 2x4	38
Desenvolupa la memòria a través dels gestos	8 x Si	5x5 3x4	37
Millora l'atenció	8 x Si	6x5 2x4	38
Desenvolupa la capacitat de concentració	8 x Si	6x5 2x4	38
Treballa l'autodisciplina	8 x Si	2x5 5x4 1x3	33
Millora les habilitats físiques	8 x Si	4x5 3x4 1x3	35
Millora la participació activa de tots els alumnes	8 x Si	5x5 3x4	37
Fomenta la motivació i automotivació	8 x Si	5x5 2x4 1x3	36
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de	8 x Si	5x5 1x4	35

	Si/no	Grau	Total
les pròpies capacitats		2x3	
Millora la interacció entre l'alumnat	7 x Si	4x5	34
	1 x No	3x4	
		1x2	

Observacions: A l'apartat "millora la interacció entre els/les alumnes", un membre del grup d'experts consultats assegura que l'objectiu no s'aconseguirà tal com l'activitat es planteja. Altrament, un segon membre del grup d'experts afirma que, com que en aquestes activitats no es requereixen coneixements previs de música o llengua, tot l'alumnat se sentirà còmode practicant-les i que, per aquesta raó, des d'un ambient lúdic i relaxat, es fomentarà l'autoestima i es conduirà l'alumnat cap a l'aprenentatge de certes habilitats útils per a diverses àrees d'aprenentatge. Un tercer membre reforça aquesta idea, adduint que aquestes activitats tindran conseqüències positives en la millora de l'autoestima d'aquell alumnat que en altres àrees mostra dificultats per la socialització.

Taula 46

Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.2

Exercicis canviant l'accentuació

	Si/no	Grau	Total
Fomenta l'escolta atenta	8 x Si	7x5	39
		1x4	
Desenvolupa la capacitat de concentració	8 x Si	8x5	40
Millora l'atenció auditiva	8 x Si	7x5	39

	Si/no	Grau	Total
		1x4	
Millora la coordinació motora	8 x Si	6x5	37
		1x4	
		1x3	
Millora la coordinació entre l'escolta activa i l'acció	8 x Si	7x5	39
		1x4	
Fomenta el treball en equip	7 x Si	6x5	36
	1 x No	1x4	
		1x2	
Millora la interacció entre l'alumnat	7 x Si	6x5	36
	1 x No	1x4	
		1x2	
Fomenta la motivació i automotivació	8 x Si	5x5	36
		2x4	
		1x3	
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	5x5	37
		3x4	

Observacions: El personal expert consultat no fa cap observació en analitzar aquest apartat.

Taula 47*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.3***Exercicis rítmics intercalant silencis**

	Si/no	Grau	Total
Fomenta l'escolta atenta	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la concentració	8 x Si	8x5	40
Fomenta el treball en grup	8 x Si	5x5 1x4 2x3	35
Treballa la capacitat de dirigir la concentració cap a un estímul determinat	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la memòria auditiva	8x Si	7x5 1x4	39
Treballa la memòria global	7 x Si 1 x No	6x5 1x3 1x2	35
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	8 x Si	5x5 3x4	37
Millora les habilitats físiques	8 x Si	3x5 3x4 2x3	33
Fomenta la capacitat de motivació i automotivació	7 x Si 1 x No	4x5 1x4 2x3 1x2	32

	Si/no	Grau	Total
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	4x5	35
		3x4	
		1x3	

Observacions: un membre del personal expert consultat exposa que aquest apartat crea una base segura sobre la qual es poden ampliar els exercicis posteriorment.

Taula 48

Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.4

Imitacions rítmiques

	Si/no	Grau	Total
Fomenta el treball en equip	7 x Si	5x5	35
	1 x No	2x4	
		1x2	
Fomenta la creativitat	8 x Si	5x5	37
		3x4	
Treballa la memòria visual	6 x Si	6x5	32
	2 x No	1x2	
		1x0	
Millora la memòria sonora	8 x Si	8x5	40
Treballa la concentració	8 x Si	7x5	39
		1x4	
Fomenta la participació de forma individual i voluntària a classe	7 x Si	5x5	33
	1 x No	2x4	
		1x0	

	Si/no	Grau	Total
Treballa la comunicació no verbal	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora les habilitats físiques	7 x Si 1 x No	2x5 5x4 1x2	32
Fomenta la capacitat de motivació i automotivació	8 x Si	4x5 3x4 1x3	35
Millora la interacció entre l'alumnat	8 x Si	4x5 3x4 1x3	35
Augmenta el grau de cooperativitat	7 x Si 1 x No	6x5 1x4 1x1	35

Observacions: Una de les persones expertes consultades afirma que les activitats milloren l'autoestima de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge, perquè són exercicis que desenvolupen la creativitat i premien l'esforç conjunt del grup.

Taula 49*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.5***Percussió corporal**

	Si/no	Grau	Total
Millora la coordinació motora	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la individualitat de mans	8 x Si	8x5	40
Millora la coordinació parla-moviment	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta l'escolta atenta	8 x Si	7x5 1x3	38
Millora la memòria gestual	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la memòria auditiva	7 x Si 1 x No	7x5 1x2	37
Associa ritme i estructures lingüístiques	7 x Si 1 x No	6x5 1x4 1x1	35
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	8 x Si	6x5 1x4 1x3	37
Millora les habilitats físiques	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta la capacitat de motivació i automotivació	8 x Si	5x5 3x4	37

	Si/no	Grau	Total
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	6x5	38
		2x4	

Observacions: un membre del personal expert consultat assegura que aquest apartat -que treballa habilitats, com ara: la disciplina, l'escolta atenta i el control físic- és un joc pròpiament dit. Explica aquest membre que és curiós com l'alumnat juga conjuntament i lliurement a fer palmes entre ells, de vegades acompanyant els ritmes amb melodies. Per tant, és molt interessant introduir accions i jocs de l'entorn de l'alumnat a l'aula, atés que la motivació serà immediata. Un segon membre destaca que aquest apartat reforça l'aprenentatge d'estructures poètiques d'una longitud determinada, segons el ritme proposat.

Taula 50

Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 2.1

Exercicis amb xilòfons i carrillons

	Si/no	Grau	Total
Millora la memòria auditiva	8 x Si	7x5	39
		1x4	
Millora la memòria visual	8 x Si	6x5	38
		2x4	
Ajuda a relacionar gestos amb sons	8 x Si	6x5	37
		1x4	
		1x3	

	Si/no	Grau	Total
Fomenta la identificació i distinció de sons i altures	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la concentració	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta el treball individual	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta el treball col·lectiu	8 x Si	7x5 1x3	38
Fomenta una bona conducta en treballs grupals	8 x Si	6x5 1x4 1x3	37
Millora la participació en classe	8 x Si	6x5 1x4 1x3	37
Treballa l'autodisciplina	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta l'autoestima	8 x Si	5x5 3x4	37
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	5x5 2x4 1x3	36
Fomenta la capacitat d'automotivació	8 x Si	5x5 2x4 1x3	36

Observacions: una de les persones consultades considera que l'ítem "fomenta la bona conducta" hauria de ser aplicat en tots els apartats d'aquest programa.

Taula 51*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 2.2***Imitacions melòdiques**

	Si/no	Grau	Total
Ajuda a reconèixer i reaccionar davant uns impulsos sonors determinats	8 x Si	6x5	37
		1x4	
		1x3	
Fomenta el treball en equip	8 x Si	5x5	36
		2x4	
		1x3	
Fomenta la creativitat	8 x Si	3x5	34
		4x4	
		1x3	
Millora la memòria auditiva	8 x Si	6x5	38
		2x4	
Augmenta el grau de cooperació	8 x Si	5x5	36
		2x4	
		1x3	
Millora la memòria visual	6 x Si	5x5	30
	2 x No	1x3	
		1x2	
		1x0	
Millora la interacció entre l'alumnat	8 x Si	5x5	36
		2x4	
		1x3	
Millora el clima en l'aula	6 x Si	2x5	27
	2 x No	4x4	

	Si/no	Grau	Total
		1x1	
		1x0	
Fomenta la participació voluntària i individual de l'alumnat	7 x Si	5x5	32
	1 x No	1x4	
		1x3	
		1x0	

Observacions: Un membre del grup d'experts addueix que el bon clima a l'aula serà conseqüència de la concentració de l'alumnat a l'hora d'executar l'activitat, però que l'activitat, per ella mateixa, no condueix a la millora del clima en l'aula. En aquest mateix sentit, afirma que, tot i que és una activitat per parelles, depèn obligatòriament de l'actitud individual de cada component. Un segon membre consultat explica que aquest exercici fomentarà la creativitat, sempre que l'activitat siga proposada per un infant i no estiga dirigida pel personal docent. També suggereix que al final de l'activitat alguna parella pugui proposar ritmes perquè tot el grup els pugui repetir. Altrament, un tercer membre exposa que aquesta activitat només fomenta la creativitat i augmenta el grau de cooperació de forma moderada. Addueix que la millora de la interacció entre l'alumnat depèn d'allò que es proposa i com es proposa; de la mateixa manera, la millora del clima en l'aula depèn del nombre d'alumnes i l'organització grupal. A la fi, opina que aquesta activitat es presenta massa cenyida a unes estructures estipulades.

Taula 52*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.1***Joc de palmes**

	Si/no	Grau	Total
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	6x5 2x4	38
Millora les habilitats físiques	8 x Si	5x5 2x4 1x3	36
Treballa la frontalitat i lateralitat	8 x Si	8x5	40

Observacions: Un membre del personal expert consultat explica que aquest grup d'activitats suposen millores per l'alumnat que troba barreres físiques o lingüístiques, com la dislèxia o la discalculia.

Taula 53*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.2***Joc +1**

	Si/no	Grau	Total
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta la capacitat de motivació i automotivació	8 x Si	5x5 3x4	37
Millora la interacció entre els alumnes	8 x Si	6x5 2x4	38
Augmenta el grau de cooperació	8 x Si	6x5 2x4	38
Millora la memòria auditiva	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta l'escolta atenta	8 x Si	8x5	40
Millora la memòria visual	8 x Si	6x5 2x4	38

Observacions: un membre del personal expert consultat assegura que, a banda d'acomplir molt satisfactòriament tots els ítems d'aquest apartat, aquesta activitat promou la creativitat i la participació individual d'una manera molt lúdica.

Taula 54*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.3***Troba l'error**

	Si/no	Grau	Total
Millora l'escolta atenta	8 x Si	8x5	40
Millora la memòria auditiva	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta la comunicació a classe	7 x Si 1x No	4x5 2x4 1x3 1x0	31
Treballa la comprensió auditiva	8 x Si	8x5	40
Fomenta la participació individual i voluntària a classe	8 x Si	5x5 3x4	37
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	7 x Si 1 x No	5x5 1x4 1x3 1x1	33
Fomenta l'autoestima	7 x Si 1 x No	4x5 3x4 1x0	32
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	6x5 2x4	38

Observacions: un membre del personal expert destaca que aquesta activitat és molt adequada per promoure l'escolta atenta i la memòria auditiva. A més, explica que és una activitat molt flexible, ja que la dificultat pot adaptar-se ràpidament i fàcilment, segons siga necessari, atenent a allò que l'alumnat pot fer en un moment determinat. Un segon membre addueix que aquesta activitat pot ajudar l'alumnat amb barreres auditives.

Taula 55

Anàlisi de la coherència lògica de l'exercici 4

Històries sonores

	Si/no	Grau	Total
Fomenta l'escolta atenta	8 x Si	8x5	40
Millora la memòria auditiva	8 x Si	7x5 1x4	39
Treballa el pensament lògic	8 x Si	7x5 1x3	38
Fomenta la creativitat de forma individual i col·lectiva	8 x Si	6x5 2x4	38
Treballa el raonament deductiu	7 x Si 1 x No	5x5 2x4 1x2	35
Fomenta l'expressió pròpia a través de la música	8 x Si	6x5 1x4 1x3	37
Millora l'expressió oral	7 x Si 1 x No	5x5 1x4 1x3	32

	Si/no	Grau	Total
		1x0	
Treballa la interacció amb els companys i companyes a l'hora de crear i desenvolupar una tasca	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta l'habilitat d'expressar idees originals pròpies	8 x Si	7x5 1x4	39
Treballa la categorització de referències auditives	8 x Si	7x5 1x4	39
Ajuda a connectar i associar referències auditives a conceptes.	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta l'autoestima	8 x Si	5x5 2x4 1x3	36
Treballa l'autodisciplina	6 x Si 2 x No	4x5 2x4 1x2 1x0	26

Observacions: un membre del grup d'experts troba aquesta activitat especialment interessant, perquè fomenta la creativitat des d'una àrea que és natural en els infants. Es tracta de l'àrea de la comunicació i l'expressió. Els infants, des de ben menuts, tenen la predisposició i senten la necessitat de parlar. Aquest interès sol mantenir-se durant tota la infància. Per això, una activitat que combina distints elements, com la narració i l'expressió musical al mateix temps

que la fantasia i imaginació, serà, molt probablement, una activitat que done resultats satisfactoris.

Taula 56

Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.1

Sentir el so

	Si/no	Grau	Total
Treballa l'autodisciplina	7 x Si	3x5	30
	1 x No	3x4	
		1x3	
		1x0	
Reforça el treball en grup	7 x Si	3x5	28
	1 x No	1x4	
		2x3	
		1x0	
Fomenta la creativitat dins d'unes regles establertes	7 x Si	2x5	31
	1 x No	5x4	
		1x1	
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	2x5	32
		4x4	
		2x3	

Observacions: Els i les especialistes consultats i consultades no han fet cap observació respecte d'aquesta activitat.

Taula 57*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.2***L'orquestra vocal**

	Si/no	Grau	Total
Ajuda a associar ritme i estructures lingüístiques	8 x Si	6x5	37
		1x4	
		1x3	
Treballa l'autodisciplina	8 x Si	4x5	35
		3x4	
		1x3	
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Si	4x5	36
		4x4	
Millora la concentració	8 x Si	6x5	38
		2x4	
Reforça el treball en grup	8 x Si	8x5	40

Observacions: els experts i les expertes consultades no fan cap observació respecte d'aquesta activitat.

Taula 58*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.3***L'orquestra**

	Si/no	Grau	Total
Treballa la interacció amb els companys i les companyes a l'hora de crear i desenvolupar una tasca	8 x Si	7x5 1x4	39
Fomenta el treball individual	8 x Si	6x5 2x4	38
Fomenta el treball col·lectiu	8 x Si	7x5 1x4	39
Millora la participació en classe	8 x Sí	7x5 1x4	39
Fomenta la participació voluntària i individual a classe	8 x Sí	7x5 1x4	39
Fomenta la consciència de millora i desenvolupament de les pròpies capacitats	8 x Sí	6x5 1x4 1x3	37
Fomenta l'autoestima	8 x Sí	6x5 2x4	38
Treballa l'autodisciplina i autocontrol	8 x Sí	7x5 1x4	39

Observacions: Els experts i les expertes no fan cap observació respecte d'aquesta activitat.

Taula 59*Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.4***L'orquestra i cor**

	Si/no	Grau	Total
Millora l'expressió oral	8 x Sí	7x5 1x4	39
Treballa la interacció amb els companys i les companyes a l'hora de desenvolupar una tasca	8 x Sí	7x5 1x4	39
Fomenta el treball individual	8 x Sí	7x5 1x4	39
Fomenta el treball col·lectiu	8 x Sí	8x5	40
Fomenta l'expressió pròpia i col·lectiva a través de la música	8 x Sí	5x5 3x4	37
Millora la participació en classe	8 x Sí	7x5 1x4	39
Fomenta la bona conducta en treball grupal	8 x Sí	7x5 1x3	38

Observacions: una de les persones consultades posa l'èmfasi en el caràcter voluntari de la participació en determinades tasques i adueix que açò garantirà que l'alumnat se senta còmode per participar en aquells exercicis en els quals creu que té més habilitat; afavorint d'aquesta manera l'autoestima i fomentant un clima relaxat en l'aula. A més, afirma que aquesta activitat ofereix la possibilitat a l'alumnat d'agafar un rol de lideratge, promovent així la competència

de l'autonomia i iniciativa personal. En aquest sentit, la flexibilitat que permet aquesta activitat, no només la converteix en una estratègia interessant per arribar a atendre les diferents necessitats que puga tenir l'alumnat, sinó que també aconsegueix mantenir una riquesa de diferències individuals, a través de la iniciativa i creació individual. Aquesta mateixa persona consultada assegura que totes les activitats de l'exercici 5 permeten l'alumnat experimentar amb sons, a través de la utilització de la veu o de la manipulació d'un instrument. Açò comporta la implicació de l'alumnat, gràcies a l'experimentació activa, dotant de significativitat l'aprenentatge que s'obté mitjançant aquesta activitat. Aquest factor, junt amb la motivació despertada pel caràcter lúdic i la participació col·lectiva en les activitats, fan que siga una experiència educativa d'èxit.

Altrament, un segon membre consultat addueix que troba a faltar propostes que siguen, explícitament, més creatives, com ara: que el ritme siga proposat per l'alumnat, decidit per tothom i escollit a través d'una negociació, que es puguin afegir altres veus creades per ells mateixos i elles mateixes, que es gestione grupalment qui executa un ritme o canta cada veu, que es puga decidir conjuntament quina altra cançó es pot acompanyar amb els ritmes apresos o la possibilitat de crear una lletra nova entre tot l'alumnat.

Canvis i millores: arran d'aquesta anàlisi, es pot validar la coherència lògica d'aquest programa, una vegada introduïdes les propostes suggerides pels experts i les expertes consultades.

7.1.3 Anàlisi de la Coherència entre el Model Teòric i el Model Empíric

Per analitzar la coherència entre la planificació i la implementació del programa, s'ha emprat un qüestionari d'anàlisi que s'ha complimentat seguint un codi valoratiu on s'estipula,

si les activitats que s'han dut a terme estan d'acord amb aquelles planificades i fins a quin grau (Taula 60):

Taula 60

Codi valoració de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical.

Codi	Valoració
Molt baix (1)	Si a l'exercici proposat no es du a terme cap activitat de les plantejades al model teòric.
Baix (2)	Si no hi ha gairebé coherència entre l'exercici proposat i aquell que es du a terme.
Normal (3)	Si a l'exercici proposat només s'acompleix la meitat d'allò que es planteja al model teòric.
Alt (4)	Si a l'exercici proposat s'acompleix gairebé tot allò que es planteja al model teòric.
Molt alt (5)	Si totes les activitats proposades al model teòric, es duen a terme al model pràctic

Nota: taula basada en Riera (2010, p.252).

Per analitzar la coherència entre el model teòric i el model empíric s'han tingut en compte les anotacions i experiències extretes del diari de camp (explicat a l'apartat 6.5 de la tesi), seguit al llarg de cadascuna de les implementacions.

Com s'ha pogut veure al segon i al sisé capítol, els contextos educatius de les dues regions on s'ha fet aquesta implementació són molt diferents. Per tant, s'opta en aquest apartat per analitzar la coherència entre la planificació i la implementació per separat: en primer lloc, s'analitza la coherència entre la planificació i la implementació als tres grups a Saxònia i, a continuació, s'analitza la coherència entre la planificació i la implementació al grup a la Comunitat Valenciana.

Taula 61

Validació de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical a Saxònia.

Model teòric	Model empíric
Exercici 1: Exercicis rítmics	
Activitats previstes: 1.1 introducció amb instruments de petita percussió d'altura indeterminada 1.2 exercicis canviant l'accentuació 1.3 exercicis rítmics intercalant silencis 1.4 imitacions rítmiques 1.5 percussió corporal	En el context dels tres grups a Saxònia s'implementen totes les activitats plantejades al model teòric de l'exercici 1. Seguint el diari de camp complimentat al llarg de les sessions, a aquests grups s'observa que l'activitat que l'alumnat practica amb més entusiasme, individualment i grupalment (tant en petit grup com en gran grup), és l'activitat 1.5. S'evidencia també que l'activitat 1.4 té una pitjor acollida en un dels grups i no arriba a executar-se correctament.
Grau de coherència: 5	
Exercici 2: exercicis melòdics	
Activitats previstes: 2.1 exercicis amb xilòfons i carillons 2.2 imitacions melòdiques	En el context dels tres grups a Saxònia s'empra aquest exercici per a introduir el concepte de la fonomímia i que l'alumnat aprengui a distingir entre sons aguts i greus i a senyalitzar aquesta diferència amb l'altura de la mà. Aquest objectiu s'assoleix als tres grups. Malgrat això, no a tots els grups es poden practicar totes les activitats plantejades a l'exercici 2 del model teòric. Al diari de camp s'observa que mentre els grups 2 i 3 comencen amb aquestes activitats a la segona sessió de la implementació, el grup 1 comença aquest exercici a la tercera sessió. A més, dels subapartats estipulats a l'exercici 2.1, només arriben a dur-se a la pràctica els subapartats a, b, c, d i f. L'apartat que l'alumnat més gaudeix, i que s'amplia després a l'exercici 5, és "l'alumnat-director" on un infant dirigeix la resta de l'alumnat.
Grau de coherència: 4	

Model teòric	Model empíric
Exercici 3: Jocs musicals	
Activitats previstes: 3.1 joc de palmes 3.2 joc + 1 3.3 troba l'error	<p>Als tres grups només es treballen les activitats 3.1 i 3.2. Açò ocorre per dos motius: en primer lloc, l'alumnat practica l'exercici 3.1 amb molt d'entusiasme, possibilitant el treball de la inclusió amb molts bons resultats, ja que permet que l'alumnat, que no està avesat a treballar conjuntament, interactue. A més, aquest exercici permet fer un treball psicomotriu actiu i conscient.</p> <p>D'altra banda, l'activitat 3.2 requereix més temps del que es planteja al model teòric, donat que els grups són molt nombrosos i, quan l'activitat es treballa amb el gran grup, és difícil completar els motius rítmics sense equivocar-se. Açò comporta haver de trobar on ha estat l'errada i rectificar-la. Per tant, l'activitat "troba l'error" queda integrada dintre del joc "+1".</p>
Grau de coherència: 4	
Exercici 4: històries sonores	
El o la docent narra una història a la qual se li poden afegir efectes sonors.	Aquesta activitat es practica, tal com està prevista, als tres grups del context de Saxònia. L'alumnat crea la seua pròpia peça instrumental a partir d'una història narrada.
Grau de coherència: 5	
Exercici 5: l'orquestra a classe	
Activitats previstes: 5.1 sentir el so 5.2 l'orquestra vocal 5.3 l'orquestra 5.4 l'orquestra i cor	<p>Tot i que als tres grups es desenvolupen les quatre activitats plantejades al model teòric de l'exercici 5, no s'arriben a assolir tots els objectius que s'havien previst. Per exemple, el punt 5.4 ha de ser modificat perquè tothom puga participar en l'activitat.</p> <p>Tot i això, aquest és un dels exercicis que millor acollida té per part de l'alumnat que, com ja s'ha assenyalat, gaudeix, sobretot, amb l'apartat "l'alumnat-director", on els i les alumnes poden desenvolupar la seua creativitat, fent les seues pròpies melodies. Aquest exercici millora la motivació de l'alumnat i l'interés d'aquest per la pràctica musical activa.</p>
Grau de coherència: 4	

Taula 62

Validació de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical a la Comunitat Valenciana.

Model teòric	Model empíric
Exercici 1: Exercicis rítmics	
Activitats previstes: 1.1 introducció amb instruments de petita percussió d'altura indeterminada 1.2 exercicis canviant l'accentuació 1.3 exercicis rítmics intercalant silencis 1.4 imitacions rítmiques 1.5 percussió corporal	En el context del grup a la Comunitat Valenciana s'implementen totes les activitats plantejades al model teòric de l'exercici 1. Seguint el diari de camp complimentat al llarg de les sessions, a aquest grups s'observa que l'activitat que l'alumnat practica amb més entusiasme, individualment i grupalment (tant en petit grup com en gran grup), és l'activitat 1.5. S'observa una millora contínua a les activitats 1.2 i 1.3, al llarg de totes les sessions. L'alumnat és cada vegada més conscient de les errades i s'esforça per millorar.
Grau de coherència: 5	
Exercici 2: exercicis melòdics	
Activitats previstes: 2.1 exercicis amb xilòfons i carillons 2.2 imitacions melòdiques	Aquestes activitats no es poden dur a terme al grup a la Comunitat Valenciana, ja que no hi ha l'instrumentari que es precisa.
Grau de coherència: 1	
Exercici 3: Jocs musicals	
Activitats previstes: 3.1 joc de palmes 3.2 joc + 1 3.3 troba l'error	Només es du a terme l'activitat 3.1 "joc de palmes". L'alumnat practica aquest exercici amb molt d'entusiasme, possibilitant el treball de la inclusió amb molts bons resultats, ja que permet treballar per parelles, alumnes que no estan avesats a treballar de manera conjunta. A més, aquest exercici permet fer un treball psicomotriu actiu i conscient.

Model teòric	Model empíric
La resta d'activitats no es duen a terme per falta de temps.	
Grau de coherència: 2	
Exercici 4: històries sonores	
El o la docent narra una història a la qual se li poden afegir efectes sonors.	Aquesta activitat es du a terme tal com està prevista i permet a l'alumnat crear la seva pròpia peça instrumental, a partir d'una història narrada.
Grau de coherència: 5	
Exercici 5: l'orquestra a classe	
Activitats previstes: 5.1 sentir el so 5.2 l'orquestra vocal 5.3 l'orquestra 5.4 l'orquestra i cor	Aquest exercici és un dels que l'alumnat més gaudeix. Tothom participa en totes les activitats correctament i vol millorar en cadascuna de les sessions. Donat que els apartats 5.3 i 5.4 no es poden dur a terme tal com s'havien plantejat al model teòric, per falta de l'instrumentari adient, s'opta per adaptar els exercicis als instruments que hi ha a la classe. A l'activitat "l'orquestra i cor" s'observa que tot l'alumnat vol participar de forma activa i sense por a equivocar-se, ja que se sent protegit dintre del grup. Per tant, s'evidencia que aquestes activitats fomenten la cohesió del grup.
Grau de coherència: 3	

En finalitzar les sessions es va fer una consulta a mà alçada amb l'alumnat de cadascun dels grups, perquè tothom expressara quines activitats li havien agradat més. La mestra de música dels grups a Saxònia hi va participar en aquesta consulta amb els tres grups, i la tutora del grup a l'escola de la Comunitat Valenciana també hi va participar amb el seu alumnat. L'activitat 1.5 (percussió corporal) va ser escollida com la preferida per una gran part de l'alumnat de tots els grups. L'activitat 3.1 (joc de mans) i tota la sèrie d'activitats que formen part de l'exercici 5 van tenir també molt bona acceptació per part de l'alumnat. Cal assenyalar

que aquestes activitats, en concret, demanen una implicació activa per part de l'alumnat des del primer moment i que són les activitats més complicades pel que fa a la coordinació psicomotriu i vocal.

Amb aquesta ocasió, la mestra de música dels grups a Saxònia aprofitava la sessió per a explicar que l'alumnat havia agafat l'activitat 3.1 com un joc més i que l'havien incorporada als jocs que fan als esbarjos entre classes i al pati. També comentava que l'alumnat volia practicar l'activitat 1.5 a les classes de música en les setmanes en les quals no s'implementava el programa.

7.2 Anàlisi de la Qualitat del Programa

7.2.1 Anàlisi de la cohesió dels grups

Com ja s'avançava al cinqué capítol , per tal de valorar la cohesió dels grups s'utilitza un sociograma basat en el test sociomètric emprat per Riera (2010). Aquest sociograma permet observar les relacions entre l'alumnat, tant aquelles que tenen a veure amb l'afectivitat (activitats lúdiques), com aquelles que tenen a veure amb la productivitat (treball). Per avaluar la cohesió, es considera que un grup està cohesionat quan més de la meitat de l'alumnat apareix anomenat positivament al sociograma; i, es considera que un grup no està cohesionat quan més de la meitat de l'alumnat apareix anomenat negativament al sociograma.

Taula 63*Sociograma del grup 1. Saxònia*

Productivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	14	14	0
Alumnes anomenats negativament	12	8	4
Afectivitat			
	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	18	16	-2
Alumnes anomenats negativament	12	7	5
Total alumnes: 24			

Taula 64*Sociograma del grup 2. Saxònia*

Productivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	15	25	10
Alumnes anomenats negativament	14	17	-3

Afectivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	20	25	5
Alumnes anomenats negativament	16	17	-1
Total alumnes: 25			

Taula 65*Sociograma del grup 3. Saxònia*

Productivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	21	23	2
Alumnes anomenats negativament	23	18	5
Afectivitat			
Afectivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	22	23	1
Alumnes anomenats negativament	21	20	1
Total alumnes: 24			

Anàlisi qualitativa: S'estipula al plantejament teòric que es considera que un grup està cohesionat quan més de la meitat de l'alumnat apareix anomenat positivament al sociograma. Com es pot observar, aquest és el cas dels tres grups a Saxònia, tant abans de començar amb l'aplicació del programa, com una vegada finalitzada la implementació. D'altra banda, s'estipula també que el grup no està cohesionat si més de la meitat de l'alumnat apareix anomenat negativament al sociograma. S'observa que, abans de començar amb l'aplicació del programa, els tres grups presenten xifres molt altes d'alumnat anomenat negativament i, en acabar la implementació, només un dels grups presenta nombres negatius més alts. Així doncs, tenint en compte les diferències entre les xifres inicials i finals, i en relació amb l'estàndard, es pot dir que *s'evidencia una petita millora en la cohesió dels grups*.

Taula 66

Sociograma del grup a la Comunitat Valenciana

Productivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	22		
Alumnes anomenats negativament	15		
Afectivitat	Abans de la implementació	Després de la implementació	Diferència
Alumnes anomenats positivament	22		
Alumnes anomenats negativament	18		

Anàlisi qualitativa: Aquest grup treballa, des del curs anterior, aprenentatge cooperatiu. Estan avesats a tractar i resoldre els problemes amb tota la classe. Així, els casos de lideratge o exclusió que podien existir en un primer moment han anat treballant-se fins no ser significatius. En aquest cas, el programa aplicat no influeix en la millora de la cohesió del grup, ja que és una part essencial del treball que es du a terme, diàriament, a l'aula. Tot i això, és interessant comprovar, tant al llarg de les sessions en les quals s'aplica el programa, com en la conversa amb la tutora després de la implementació, que les activitats i la metodologia que segueix aquest programa reforcen el treball inclusiu i de cohesió grupal que es desenvolupa normalment a l'aula. Per tant, com a conclusió en relació amb l'estàndard, la implementació del programa en aquest grup *no altera (positivament ni negativa) la cohesió del grup*.

7.2.2 Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula

Com s'avançava al capítol 5, l'anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula es du a terme en aquesta recerca mitjançant una entrevista amb la mestra de la classe i a través d'una prova de nivell⁴¹. És important recordar que els criteris que se segueixen per valorar la inclusió són: la presència de tot l'alumnat a l'aula, la participació i el progrés.

L'entrevista amb la docent permet conèixer els antecedents dels grups per tal de posar en perspectiva el treball que es du a terme durant la implementació del programa.

⁴¹ En parlar de nivell se situa a l'alumnat en relació amb el grup, però el progrés ve determinat per la seva pròpia evolució, en relació amb les característiques personals, individuals i contextuals en les quals se situa l'alumnat. És a dir, no només es tenen en compte els resultats d'una avaluació normativa, sinó també els resultats d'una avaluació criteri on s'atén al progrés de l'aprenentatge de l'alumnat en relació amb la seua situació inicial. En aquest sentit, posant l'atenció en el progrés individual de l'alumnat, els resultats obtinguts de la implementació del programa encara seran més elevats.

7.2.2.1 Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula. Context de Saxònia.

En el cas dels grups a Saxònia l'entrevista inicial i final es du a terme amb la mestra de música dels tres grups que, a més, és la tutora d'un d'ells. Al llarg de les sessions es pot conversar també amb les tutores dels altres dos grups, la qual cosa permet conèixer quins canvis i millores es produeixen en l'aplicació del programa en cadascun dels grups, en relació amb la presència, la participació i el progrés.

- Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el Terme de Presència

A partir de l'entrevista inicial a la mestra de música (traducció a l'annex, p.116) s'evidencia que a la classe de música tothom hi és present, siguen quines en siguen les seues característiques i necessitats personals. Tal com comenta la docent, l'alumnat que es troba amb barreres per la participació i l'aprenentatge fa les mateixes activitats i tasques que la resta de companys i companyes del grup. Així doncs, pel que fa a la presència, aquesta docent posa com a exemple que, en el grup on ella és tutora, es dona molta importància a promoure el bon clima en l'aula i les relacions socials, i que això afavoreix la presència de tot l'alumnat. La mestra, en fer aquesta afirmació, explica que l'alumnat intenta col·laborar quan arriben nous membres, o quan un company o companya necessita ajuda en determinades activitats.

Així doncs, els infants intenten que l'alumnat nouvingut, se senta inclòs en jocs i activitats lúdiques i intenten ajudar, quan algun company o companya troba dificultats per dur a terme un treball determinat, explicant-li l'activitat o tasca que s'ha de dur a terme. Malgrat que, tal com explica la docent, aquesta ajuda *“moltes vegades causa un conflicte, ja que els infants no tenen les eines per explicar l'activitat i acaben per fer-la ells”* (A.1.2) Al respecte, la docent comenta que *“per l'alumnat no és important quin rendiment o nivell tenen els companys i companyes, per ells i elles és més important que siguen bons amics i amigues”*

(A.1.2). Tot i això, la professora explica també que hi ha part de l'alumnat que no és acceptat per la resta, precisament perquè és més conflictiu, competitiu o perquè s'aïlla dels altres infants.

D'altra banda, la docent comenta que a tots els grups hi ha algun alumne o alumna més conflictiu i que aquests conflictes solen ocasionar-se en els esbarjos. En aquest sentit, addueix que *“aquests conflictes se solucionen a l'aula, malgrat que s'haja d'agafar temps d'una assignatura determinada; ja que, d'altra manera, no seria possible continuar amb el procés educatiu amb normalitat”* (A.1.2). La mestra explica també que els infants que són “líders” intenten contribuir a la resolució de conflictes, però que *“encara no tenen les habilitats socials adequades per poder ajudar i moltes vegades, en compte de millorar la situació, entren a formar part del conflicte”* (A.1.2).

Tot i que els conflictes que apareixen i la seua resolució són conceptes que es tracten en analitzar el criteri de la cohesió, és important fer-se'n ressò, de nou, en parlar d'inclusió en termes de presència, ja que s'anomena un cas específic en un dels grups, on part dels conflictes apareixen per la presència d'un membre determinat. Cada vegada que aquest infant intenta participar a les activitats, part de l'alumnat intenta excloure'l (burlant-se i dirigint-se a aquest d'una manera despectiva). En aquest mateix sentit, la docent es fa ressò d'un conflicte que es crea en un dels grups per la presència d'alumnat que arriba nou, per haver repetit el curs, i que rebutja formar part del grup. Aquest alumnat se sent desplaçat dels companys i companyes amb qui havia estat durant els dos cursos anteriors i, com a reacció, evita relacionar-se amb els nous companys i companyes i amb la docent, provocant el trencament del bon clima en l'aula que s'havia estat treballant fins aqueix moment.

Durant la **prova de nivell inicial** es comprova que, tal com la mestra explica, no s'exclou cap membre dels diferents grups a l'hora de dur a terme les activitats musicals. És a

dir, durant la prova de nivell tot l'alumnat es troba a l'aula. Prova d'açò és un infant, que arriba la mateixa setmana que té lloc la prova de nivell a un dels grups, provinent d'un altre país i que encara no parla la llengua. Aquest es troba present a l'aula en totes les assignatures, i participa des d'un primer moment en totes les activitats, sense excepció, amb la resta de companys i companyes.

- **Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el Terme de Participació.**

Mitjançant l'**entrevista inicial** amb la docent, es pot saber que als tres grups hi ha un nivell de participació molt desigual entre l'alumnat. Alguns i algunes alumnes volen ser sempre el centre d'atenció i volen dur a terme les activitats sense tenir en compte el punt de vista de la resta de l'alumnat. Altres no s'atreveixen o no volen presentar mai les activitats davant la classe. Aquesta desigualtat en la participació, segons la mestra de música, es deu en part a les capacitats de l'alumnat, i, en part, a la comoditat que suposa estar en "segon pla" o el desinterés per les activitats. En aquestes ocasions, la docent intenta que tot l'alumnat participe, sempre que siga possible. Tot i que, si *"aquell alumnat que troba més dificultats per fer una activitat concreta, no es presenta voluntari, no els oblige a que surten a fer aquesta activitat davant la classe"* (A.1.2). Aquestes afirmacions de la docent posen de manifest que les dificultats que troba l'alumnat parteixen de les seues característiques individuals i no del context, evidenciant (com ja s'explicava als apartats 6.4.1 i 6.5) que no és una escola inclusiva. Així, algunes dificultats per promoure la participació de tot l'alumnat parteixen de la manca de personalització en les activitats d'ensenyament i aprenentatge i de les estratègies i consignes que es donen per part del personal docent, ja que la participació en les classes està molt lligada a l'assoliment d'objectius.

Mitjançant la **prova de nivell inicial** es confirmen les aportacions fetes per la mestra de música. Tots els grups mostren un nivell de participació entre l'alumnat molt divers. Hi ha alumnes que intenten fer totes les activitats, tota l'estona i, altrament, hi ha alumnat que intenta passar desapercebut i no participa en cap activitat. Una part de l'alumnat que no participa en les activitats durant la prova de nivell inicial ho fa per desinterés o passivitat. Gran part de l'alumnat que no participa addueix que no vol fer les activitats, perquè té por de fer-les malament o diu que no fa les activitats perquè no sap fer-les.

Al **Grup 1**, 7 alumnes no participen en cap activitat, 5 alumnes duen a terme totes les activitats, 5 alumnes participen en tres activitats, 2 alumnes participen en dues activitats, 3 alumnes participen en una activitat i 2 alumnes no eren a classe el dia que es va fer la prova de nivell. L'alumnat que participa en les activitats mostra interés per millorar i practica els exercicis en més d'una ocasió, tant individualment com per parelles o en grup. Part de l'alumnat que no participa en les activitats es mostra passiu i en dues ocasions presenta un comportament disruptiu, interrompent la resta de l'alumnat que està fent els exercicis.

Al **Grup 2**, només en un cas no es participa en cap activitat, 14 alumnes participen en totes les activitats, 4 alumnes participen en dues activitats, 3 alumnes participen en una activitat, 4 alumnes no eren a classe el dia que es va dur a terme la prova de nivell. És un grup, en conjunt, molt participatiu que s'esforça per millorar. Tot l'alumnat que ha participat en la prova de nivell, ha dut a terme les activitats individualment, en grup i en parelles. Un infant en concret, que, en un principi, no vol participar, finalment du a terme totes les activitats. La mestra de música comenta que aquest membre del grup necessita primer observar les activitats per després participar-hi. Cal assenyalar que el membre del grup que no participa en cap

activitat és aquell a qui s'havia fet referència en parlar de cohesió i en parlar de presència, a qui part de l'alumnat exclou de forma intencionada del grup.

Al **Grup 3**, 5 alumnes no participen en cap activitat, 12 alumnes participen en totes les activitats, 2 alumnes participen en dues activitats, 1 alumne participa en una activitat, 4 alumnes no es troben a classe el dia que es du a terme la prova de nivell. L'alumnat d'aquest grup és molt participatiu i té molt d'interés per les activitats musicals. En aquesta prova de nivell s'esdevenen dues situacions que, segons la mestra de música, no són ordinàries. En primer lloc, part de l'alumnat que està més acceptat per la resta i que normalment té un millor rendiment escolar, no vol prendre part en cap activitat. Altrament, part de l'alumnat que sembla estar més aïllat de la resta, participa en totes o quasi totes les activitats, tant individualment com en grup.

Al llarg de l'aplicació del programa als diferents grups s'observen canvis en el nivell de participació de l'alumnat que queden reflectits al **diari de camp**:

Al **Grup 1** s'observa una participació creixent en cadascuna de les sessions. Durant les primeres dues sessions hi ha queixes quan les parelles i els grups es formen de manera heterogènia, ja que l'alumnat vol treballar només amb aquells i aquelles amb qui té més afinitat. A l'exercici 2 (exercicis melòdics) s'introdueix a la segona sessió el concepte de la fonomímia. Part de l'alumnat vol participar immediatament, mentre que altres aprofiten per a amagar-se i es mostren passius i desinteressats per aprendre aquest nou concepte. D'altra banda, s'observa, a partir de la tercera sessió, com tot l'alumnat, també aquell que normalment és passiu, vol participar activament i conjuntament a les activitats que més el motiven i per les quals sent predilecció. En aquest cas, les activitats 1.5 i 3.1.

L'activitat 1.5 es planteja per etapes en les quals les seqüències rítmiques i les seqüències de moviments són cada vegada més complexes. A la primera sessió es presenten

les cinc etapes i s'explica que tothom pot practicar totes les etapes, individualment, en petit grup i en gran grup, ja que a l'hora de presentar l'activitat cada grup i cada membre pot escollir quina etapa du a terme, perquè es complementen entre elles.

Des d'un primer moment, el fet d'anar superant etapes suposa una motivació per a gran part de l'alumnat, fins i tot, algun membre del grup demana crear una nova etapa. Per una altra part, a l'alumnat, veure que pot participar i contribuir en l'activitat, independentment del seu nivell, li dona tranquil·litat i li fa perdre la por a "*no tenir el mateix nivell que la resta de companys i companyes*"(A.1.2). Ja que, tant si executa una etapa o una altra, el rol que representa dintre de l'estructura rítmica és important.

L'activitat 3.1 es planteja com un joc de mans que es practica per parelles. Aquestes parelles canvien quan acaba la seqüència de manera que tot l'alumnat pot interactuar entre ell. Mitjançant aquesta activitat es treballa la psicomotricitat, la memòria i l'audició d'una manera lúdica. Tant és així, que part de l'alumnat agafa aquesta activitat com un joc més per jugar al pati.

En aquest grup crida l'atenció, especialment, el cas d'un infant nouvingut al centre. Aquest no parla la llengua, i mostra una gran motivació per participar en totes aquelles activitats on la llengua no és un obstacle per comunicar-se. S'observa, a més, que en cada sessió està més segur d'ell mateix i vol fer també les activitats de manera individual. Aquest infant se sent especialment motivat per les activitats en les quals pot treballar en parella o grups petits. S'observa com els companys i companyes del grup volen contribuir a que entenga totes les tasques: empen ajudes visuals per explicar les activitats, les repeteixen fins que tothom està satisfet amb el resultat i se les expliquen entre ells i elles, de manera que tothom pugui comprendre com s'han de dur a terme.

El **Grup 2** és un grup molt participatiu. Només hi ha un membre del grup que no participa en cap activitat. La tutora i la mestra de música expliquen que aquest infant no participa mai voluntàriament. Tot i que és un grup participatiu, l'alumnat és individualista i part d'aquest intenta interrompre la sessió cada vegada que no és el seu torn de participació, perdent l'interés quan es treballa en parelles o en grups petits. En la segona sessió, l'alumnat menys participatiu (i en algun cas, aïllat de la resta) comença a participar en algunes activitats. En un primer moment, aquest alumnat demana treballar conjuntament amb la mestra o amb algun altre company o companya (per parelles) amb qui té més afinitat. Conversant amb la tutora i la mestra de música es pot saber que aquest grup no està avesat a treballar en equip (grups grans o petits) o de forma no frontal. Així, per a aquest alumnat, en concret, poder participar en les activitats amb la mestra o amb un altre alumne o alumna, en parella, suposa un suport que li serveix per a reforçar la seguretat en ell mateix.

A la tercera sessió, en consens amb les docents, es canvia de l'aula habitual a l'aula habilitada (tant en mobiliari com en instrumentari) per l'assignatura de música. El canvi d'aula té una repercussió positiva en el desenvolupament de les activitats, ja que permet a la investigadora i a l'alumnat comunicar-se d'una manera no frontal i facilita la interacció entre l'alumnat.

També es modifica el plantejament d'alguns exercicis (1.2, 1.3) perquè tothom siga part activa tota l'estona. Tot l'alumnat vol participar-hi, presentant les activitats davant la classe, encara que les parelles i grups formats de manera heterogènia continuen, en alguns casos, sense donar bon resultat.

El **Grup 3** és també molt participatiu. A la segona sessió, la mestra de música comenta que l'activitat 1.5 ha agradat molt i que els infants demanen treballar-la a classe. A la tercera

sessió crida l'atenció, com part de l'alumnat que normalment s'aïlla, demostra ser qui millor treballa en grup i sempre està disposat a ajudar la parella o el grup del qual forma part. A més, a les activitats grupals o individuals, es mostra cada vegada més actiu i participatiu.

D'altra banda, un dels membres del grup que troba barreres per l'aprenentatge es presenta voluntari per fer totes les activitats, siga en grup, en parella o individualment. En aquest cas, la mestra de música explica que les barreres que troba aquest membre del grup es deuen al fet que aquest té un procés d'aprenentatge més lent que la resta de l'alumnat i, per tant, quan ha de presentar activitats o exposar (cantar/tocar a la classe de música) davant la classe, de vegades no arriba a assolir l'objectiu a temps. Així, les activitats d'aquest programa i la manera en la qual es plantegen les tasques, li permeten treballar i presentar les activitats d'acord amb allò que sap i pot fer en un moment determinat i, a més, li permeten veure i mostrar el progrés i l'evolució al llarg de les sessions. Per tant, per a aquest infant, és una experiència motivadora amb la qual gaudir de la participació en activitats musicals i del treball amb els companys i companyes.

Després de la **prova de nivell final**, es pot confirmar allò que s'ha anat observant durant les diferents sessions:

Al **Grup 1** hi participa tot l'alumnat. Cal assenyalar que el membre del grup que a la primera prova de nivell no va participar en cap activitat, en aquesta ocasió du a terme dues activitats.

Al **Grup 2** es reafirma tot allò que s'ha observat durant l'aplicació del programa. És un grup molt individualista, on treballar exercicis per parelles o en grups petits resulta complicat. A la prova de nivell hi participa tot l'alumnat, encara que part d'aquest mostra un comportament disruptiu, mentre els companys i companyes fan les seues activitats.

Al **Grup 3** s'observa, com a la resta de sessions, que és un grup molt participatiu i entusiasta. Part de l'alumnat que, pel que s'observa als sociogrames, està en risc d'exclusió, almenys a l'hora de fer les activitats del programa, està inclòs al grup i participa en tots els exercicis. També l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge perd la por a participar individualment i en grups petits.

La part negativa és que hi ha dos membres del grup que rebutgen participar en les activitats amb la resta de l'alumnat (encara que durant la prova de nivell, un d'aquests membres accepta participar en una activitat). En consultar amb la mestra de música, quina pot ser la raó per aquest rebuig, aquesta comenta que en aquests casos es tracta d'alumnat amb un alt rendiment acadèmic, molt competitiu, que no vol participar en les activitats que la resta de la classe du a terme, perquè d'aquesta forma no se senten especials i, a més, perquè pensen que treballant individualment poden dur a terme millor les tasques. Cal fer-se ressò del fet que aquest alumnat també rebutja treballar entre ell, ja que competeixen constantment per veure qui obté millors resultats en totes les àrees.

En relació amb el terme de participació, la manera en la qual s'estructura la classe resulta determinant per l'evolució positiva que s'observa als tres grups. Trencar la rutina de treball frontal és determinant perquè part de l'alumnat comence a considerar i escoltar la resta de companys i companyes. A més, el plantejament flexible de les activitats (per etapes, amb diferents formacions...) permet que part de l'alumnat, que no participa normalment per por a fer les tasques de forma incorrecta, perdi aquesta por.

- **Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el terme de progrés**

L'**entrevista prèvia** amb la docent posa en evidència que la desigualtat en el grau de participació en les activitats, afecta de manera significativa el procés i el progrés en l'aprenentatge, tant de forma individual com grupal.

El progrés en l'aprenentatge és analitzat en el **diari de camp** complimentat durant les sessions a cadascun dels grups i mitjançant la **prova de nivell final**:

Al **Grup 1** s'observa part de l'alumnat que du a terme la seua part de l'activitat (ritme o motiu melòdic/rítmic) de forma concentrada i correcta, però que perd l'interés quan la resta de l'alumnat participa. Aquesta situació va millorant al llarg de les sessions. Així, a la tercera sessió, quan un dels membres del grup erra el ritme (activitat 1.4), la resta de l'alumnat es presenta voluntari per ajudar-lo a continuar. En aquesta ocasió, l'alumnat s'adona que, perquè l'activitat siga un èxit, tothom ha de treballar de manera conjunta. Lligat al canvi que es produeix en el clima en l'aula, pel qual l'alumnat comença a gaudir del treball col·lectiu i se sent orgullós quan l'ajuda que donen a companys i companyes influeix perquè s'obtinguen millors resultats, es produeix un progrés individual de tot l'alumnat.

L'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge deixa d'amagar-se i participa en les activitats; fins i tot demana repetir-les fins que està satisfet amb el resultat que obté. Aquests infants troben companys i companyes amb qui se senten segurs i demanen participar en les activitats per parelles amb ells i elles. Aquesta manera de treballar contribueix a fer que la separació perceptible que hi havia a l'inici de les sessions entre "alumnat que no troba barreres per l'aprenentatge i participa en totes les activitats" i "alumnat que troba barreres per l'aprenentatge i no participa en cap activitat" vaja desapareixent.

Les afirmacions anteriors es confirmen quan la tutora del grup assisteix a la tercera sessió. En finalitzar la classe, es mostra interessada pel programa i la seua aplicació, valora les activitats positivament i observa que donen bons resultats. També comenta que presenciar aquesta sessió li ha permés veure capacitats (psicomotrius, vocals i de raonament lògic) en part de l'alumnat que normalment es mostra passiu a les classes. En aquest sentit, argumenta que, amb un grup tan nombrós, és difícil mantenir l'ordre quan es fan exercicis on l'alumnat ha de ser actiu tota l'estona i, per això, aquest alumnat que no participa en les activitats pot passar desapercebut fàcilment.

En parlar de la inclusió segons la participació, es feia referència a l'ajuda que l'alumnat dona a aquells membres del grup que troben barreres per l'aprenentatge. S'explicava que *“en aquestes sessions s'observa com els companys i companyes de grup volen contribuir a fer que puga entendre totes les tasques: empen ajudes visuals per explicar les activitats, repeteixen les tasques fins que tothom està satisfet amb el resultat i s'expliquen entre ells i elles les tasques, de manera que tothom puga comprendre, com s'han de dur a terme”* (p. 267). El treball, dut a terme de la manera que es fa al programa implementat, comporta un progrés per tot l'alumnat implicat en aquestes tasques. Ja que, d'una banda, permet progressar a l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge, perquè aquest perd la por de fer les activitats de manera incorrecta; i, d'altra banda, suposa un progrés per l'alumnat que dona el suport, perquè demostra una comprensió de les activitats que li permet treballar de diferents maneres, assolint bons resultats.

El **Grup 2** és un grup amb molt d'interés per aprendre, on l'alumnat s'esforça per millorar en cada ocasió que té, però, com ja s'ha explicat en parlar de la participació, també és extremadament individualista i part de l'alumnat intenta interrompre la sessió cada vegada que

no és el seu torn de participació. Per tant, en aquest grup és evident que el progrés s'entén, normalment, des d'una perspectiva individualista i competitiva, en la qual l'ajuda i la col·laboració entre l'alumnat no representa cap paper. En aquest sentit, a la primera sessió s'evidencia aquest individualisme. Els infants intenten mostrar en tot moment les seqüències rítmiques que estan aprenent, però quan se'ls demana practicar una activitat per parelles o en grup, mostren poc interès o es creen conflictes, perquè no es posen d'acord a l'hora de treballar. A la segona sessió s'observen moments de col·laboració i ajuda entre companys i companyes per dur a terme les activitats. A més, part de l'alumnat que s'aïlla, vol participar als exercicis de manera conjunta, encara que només amb grups petits.

La tercera sessió, amb el canvi d'aula i d'organització de la classe (esmentat al diari de camp, p. 201), representa una millora, tant per la participació (a la qual s'ha fet referència a l'apartat anterior), com per al progrés de l'alumnat. En seure en rogle i deixar l'estructura frontal a la qual el grup està avesat, l'alumnat ja no està només atent a les indicacions o explicacions de la investigadora o la mestra i comença a escoltar les execucions dels companys i les companyes. Aquest canvi comporta un progrés en les activitats que s'havien iniciat a les sessions anteriors i permet la introducció d'un nou concepte musical i noves activitats lligades a aquest, on es requereix atenció a les explicacions de la investigadora, però també a l'alumnat que pren els diferents rols (dirigint o com a membre del grup instrumental).

El **Grup 3** funciona molt bé individualment. Gran part de l'alumnat s'esforça i va millorant progressivament; a més, als infants els agrada mostrar en públic aquestes millores. L'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge rep suport i ajuda per part de la resta, que s'alegra (i ho demostra) quan executa correctament les tasques encomanades. Per exemple, a la segona sessió, mentre es practica l'activitat 1.5, crida l'atenció que un membre del grup que

surt voluntari per fer l'exercici, no pot seguir la melodia i ritme a la vegada i rep l'ajuda de la resta de l'alumnat que comença a cantar la lletra, per tal que aquest pugui seguir el ritme correctament. Les activitats en gran grup també funcionen bé. Els conflictes apareixen quan es treballa en grups petits, ja que quan han de treballar amb companys i companyes amb qui no estan avesats a fer equip, es barallen i es critiquen, en compte d'ajudar-se (com si ocorre quan treballen amb el grup gran o presenten les activitats individualment).

A la tercera sessió s'observa, que part de l'alumnat que normalment s'aïlla, demostra ser qui millor treballa en grups petits i està disposat a ajudar la parella o grup del qual forma part. Un dels membres del grup que troba barreres per l'aprenentatge es presenta voluntari per fer totes les activitats, siga en grup, en parella o individualment, evidenciant una millora, tant en l'aprenentatge musical, com en l'aspecte social, ja que cada vegada té més seguretat en ell mateix, la qual cosa suposa una millora en la comunicació amb la resta de l'alumnat i comporta que pugui gaudir més de les activitats.

Aquest grup, en general, aprèn i assimila els exercicis ràpidament. L'alumnat rep cada proposta amb molt d'entusiasme. Tant és així, que no és possible dur a terme totes les activitats plantejades a les sessions, perquè quasi tot l'alumnat vol participar als exercicis, mostrar els nous aprenentatges que va assolint i millorar en cada activitat. Malgrat això, també queda palès que hi ha dos membres del grup en risc d'exclusió i que és difícil canviar aquesta tendència, perquè és el mateix alumnat qui s'aïlla per complet de la resta.

Cal dir que, pel que fa al terme del progrés, a tots els grups sense excepció, l'estructura de les sessions és molt important per tal que l'alumnat millori, tant en els resultats, com en la manera d'afrontar el treball. En finalitzar cadascuna de les sessions es fa un resum amb l'alumnat de tot allò que s'ha après i s'enuncia el que es treballarà en la sessió següent, posant

l'accent en diferenciar els elements nous que es treballaran i aquelles tasques que es repetiran. Així, en iniciar la sessió següent es demana a l'alumnat que recorde en veu alta, què està programat. Açò li permet recordar tot allò que ha après, la qual cosa serveix de motivació per a seguir millorant les tasques que ja coneix, i per acollir els nous conceptes que es presenten d'una manera positiva.

Després de la **prova de nivell final**, es pot confirmar allò que s'ha anat observant durant les diferents sessions:

Al **Grup 1** s'evidencia que tot l'alumnat millora. Crida l'atenció que una part de l'alumnat, menys participatiu i que troba barreres per l'aprenentatge, s'esforça en cada sessió per participar en les activitats i millorar en cadascuna d'elles. Aquests infants, al llarg de les sessions, han millorat la comunicació i interacció amb els companys i companyes. S'evidencia que l'interés per dur a terme correctament els exercicis és molt més alt en activitats en les quals la implicació i la motivació de l'alumnat és més gran.

Al **Grup 2** també s'evidencia tot allò que s'ha observat durant l'aplicació del programa. És a dir, que aquest és un grup molt individualista, on fer exercicis per parelles o en grups petits resulta molt complicat. Crida l'atenció que el membre del grup, que apareix al sociograma en risc d'exclusió i que a les sessions estava aïllat de la resta i no participa voluntàriament a les activitats, demana a la prova de nivell final fer l'activitat "l'alumnat-director". Un pas que resulta positiu per tothom, ja que després demana formar part de "l'orquestra a classe", essent aquesta la primera vegada que vol participar en una activitat col·lectiva. Com es feia referència a l'apartat 6.5, les docents especificaven a l'inici de les sessions que aquest membre mai participa en les activitats de classe, ni du a terme les tasques que se li encomanen. Per tant, haver trobat una activitat que l'ha motivat prou per demanar participar-hi, en aquest cas, ja

representa un progrés. A més, dur a terme aquesta activitat amb èxit, ha motivat que tinga interès per seguir participant, aprenent i que vulga formar part del grup durant la sessió.

Al **Grup 3** s'observa que part de l'alumnat que, tal com mostren els sociogrames, està en risc d'exclusió, a l'hora de fer les activitats del programa està inclòs al grup i participa en tots els exercicis. També s'evidencia que part de l'alumnat que troba barreres per l'aprenentatge perd la por a participar en les activitats, un pas important, ja que aquesta por a fer les activitats de manera incorrecta era un impediment perquè aquest alumnat pogués progressar.

Aquests fets suposen tant una millora individual, ja que tot l'alumnat pot millorar la seua pràctica musical, com grupal, ja que (llevat de dos membres del grup), l'alumnat gaudeix treballant conjuntament i l'assoliment d'objectius col·lectius provoca que cada vegada estiguen més motivats. La part negativa és que hi ha dos infants que rebutgen participar en les activitats amb la resta de l'alumnat (encara que en una activitat, a la prova de nivell, un d'aquests infants accepta participar).

Una vegada finalitzada la implementació, es **conversa** de nou amb la mestra de música que confirma les observacions anotades al diari de camp al llarg de l'aplicació del programa als tres grups. També es reafirma en les aportacions fetes durant les diferents sessions. Davant la pregunta: Què milloraria d'aquesta intervenció? La mestra observa que, en grups molt nombrosos, l'alumnat ha d'esperar molta estona fins que té de nou el torn d'intervenció. Així que, per tal de fer l'activitat més àgil, seria convenient desdoblar el grup.

Finalment, en acabar l'última sessió en cada grup, es fa una **enquesta** a mà alçada i es conversa amb els infants de cadascun dels grups per conèixer quines activitats els hi han agradat més i quines no els hi han agradat gens. Com ja s'explicava al punt 7.1.3 d'aquest capítol, les

activitats 1.5, 3.1 i l'exercici 5 han estat les activitats preferides, quasi per unanimitat, de l'alumnat.

7.2.2.2 Anàlisi de la Inclusió de l'Alumnat a l'Aula. Context de la Comunitat Valenciana.

En el cas del grup a la Comunitat Valenciana, l'entrevista inicial es du a terme amb la tutora del grup, tot i que tant abans d'iniciar la implementació com en finalitzar-la es conversa també amb la mestra de música. Al llarg de les sessions es pot analitzar el desenvolupament d'aquesta aplicació tant amb la tutora de la classe com amb la mestra de música.

- **Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el terme de Presència.**

Mitjançant l'**entrevista inicial** amb la tutora es pot saber que a la classe de música tothom és present i que tot l'alumnat participa en les activitats que es proposen a l'aula.

- **Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el terme de Participació.**

Mitjançant l'**entrevista inicial** es pot saber que aquest és un grup amb un nivell de participació molt desigual. Hi ha part de l'alumnat que vol participar sempre i mostrar allò que aprén, mentre que altres no volen o no poden participar. Aquesta desigualtat es treballa conscientment a les classes. Com s'ha exposat a l'epígraf 7.2.1, la tutora d'aquest grup explica que a classe es treballa de forma cooperativa, fomentant la inclusió de tot l'alumnat i treballant la cohesió del grup, tant a l'aula com al temps de joc. Per tant, els conflictes que poden aparèixer per comportaments competitius o individualistes, tant per part d'alumnat que vol liderar el grup com d'aquell que pretén aïllar-se de la resta, es tracten a l'aula i es reforcen en dinàmiques de grup a les tutories. Així, s'evidencia que aquest és un grup que està avesat a treballar

conjuntament i, tot i que hi ha part de l'alumnat a qui li costa més aquest tipus de treball, els infants saben treballar en equip.

A través de la **prova de nivell inicial** es confirmen les aportacions fetes per la tutora del grup. És un grup participatiu i respectuós. Només hi ha dos membres de la classe que es mostren menys participatius. Malgrat això, aquests infants es relacionen amb la resta de companys i companyes i no rebutgen fer les activitats que els pertoca amb la resta de l'alumnat.

Mitjançant el **diari de camp** s'observa que és un grup molt participatiu. En moments puntuals hi ha desordre perquè no s'escolten entre ells i elles, ni escolten a les mestres, ja que tothom vol fer les activitats al mateix temps. Per intentar millorar el desordre que es produeix en algunes activitats a l'hora de seguir un torn de participació, seguint el consell de la mestra de música, es divideix la tercera sessió en dues parts. Els primers deu minuts, a l'aula ordinària, escolten la història sonora. L'alumnat està atent i només hi ha un moment disruptiu. També es guarda millor l'ordre en el torn de participació i paraula. En passar a les activitats en rotllana hi ha un moment de desordre a l'hora d'escollir els instruments per interpretar "la història sonora," però, en reprendre l'activitat, l'alumnat torna a estar atent i participa correctament.

- **Anàlisi de la inclusió de l'alumnat a l'aula, en relació amb el terme de Progrés.**

Aquest grup aprén ràpidament, des de l'inici de les sessions, tal com s'observa a la **prova de nivell inicial**. Part de l'alumnat vol mostrar immediatament allò que aprén a la resta de companys i companyes. La col·laboració entre l'alumnat és bona, tot i que hi ha algun infant que s'aïlla de la resta. No hi ha problemes a l'hora de canviar les agrupacions de l'alumnat en grups petits, ni a l'hora de formar parelles.

Durant les sessions, tal com es reflecteix al **diari de camp**, s'observa una millora constant en el progrés i el desenvolupament de les activitats. Malgrat això, hi ha un membre

del grup que no gaudeix d'aquesta forma de treballar. En aquest cas, s'intenta buscar els companys i companyes amb qui té més afinitat perquè duguen a terme les activitats conjuntament.

La **prova de nivell final** permet veure el progrés de tot l'alumnat, a excepció de dos membres del grup que no volen participar, segons la mestra, per conflictes que arrosseguen de l'esbarjo. S'observa que el membre del grup que en sessions anteriors no volia participar, en aquesta ocasió, fa dues activitats, tant individualment com en grup.

La tutora explica que, pot ser, que traure'l de la seua zona de confort (la classe) altere la seua conducta a l'hora de treballar, per això a sessions anteriors no se sentia segur. Així, aquest membre del grup progressa segons les seues necessitats, ja que amb suport i dintre d'un espai on se sent segur, participa i millora en les activitats.

A la primera sessió, s'havia observat que hi havia alumnat amb dificultats per la coordinació de moviments i per fer seqüències rítmiques. Al llarg de les sessions es treballen aquestes tasques ajustant-les a les capacitats i potencialitats de cadascun dels membres del grup, la qual cosa permet que tot l'alumnat progresse tenint en compte els coneixements dels quals parteixen i les possibilitats de millora, atenent al temps limitat de l'aplicació del programa.

En la **conversa** posterior a l'aplicació del programa que es té amb la tutora es poden conèixer els mètodes de treball que ella segueix amb l'alumnat (com s'ha exposat a l'apartat 7.2.1). En aquesta conversa, la tutora comenta que el mètode de treball utilitzat durant l'aplicació del programa no és alié per l'alumnat, ja que durant quasi dos cursos escolars estan treballant per millorar la cohesió del grup.

En l'**enquesta** a mà alçada feta amb l'alumnat s'evidencia que l'activitat 1.5 (percussió corporal) és la que més ha agradat l'alumnat, seguida de l'orquestra vocal, l'orquestra a classe (exercici 5) i els jocs de palmes (3.1).

7.3 Resultats Generals

Una vegada analitzades les dades obtingudes tant a Saxònia com a la Comunitat Valenciana, és moment d'avaluar els resultats generals d'aquestes implementacions, per poder valorar l'estudi desenvolupat en ambdós contextos. Les raons per les quals els resultats obtinguts a Saxònia i els obtinguts a la Comunitat Valenciana s'estudien per separat són, en primer lloc, per poder valorar l'aplicació del programa, partint de cada context inicial i tenint en compte les dades recollides a l'inici de cadascuna de les implementacions. Fent-se ressò d'allò que ha marcat positivament i negativa cadascuna de les intervencions en aquesta recerca. En segon lloc, tal com s'ha pogut veure al segon capítol, aquests dos contextos educatius difereixen completament l'un de l'altre, fent quasi impossible comparar el desenvolupament que s'ha seguit en el treball de cadascun d'ells o els resultats que finalment s'hi han obtingut. En tercer lloc, cal recordar que la finalitat d'aquesta recerca no és en cap moment comparar els resultats de les implementacions que es pogueren fer, sinó veure quins resultats s'obtenen en cada context, partint d'unes dades inicials determinades. De manera que, es podria aplicar el programa en diversos contextos, sempre començant des de la situació de cadascun dels llocs on s'implementés.

7.3.1 La Implementació del Programa al Context de Saxònia. Resultats Generals

En general, es pot veure com es van assolint de manera satisfactòria els diferents criteris que s'havien establert abans de començar amb les aplicacions del programa.

Pel que fa al **criteri de la cohesió**, s'evidencia una petita millora. El sociograma previ a la implementació, deixava veure nombres molt elevats d'alumnat acceptat i d'alumnat rebutjat als tres grups, tant en termes de productivitat com en termes d'afectivitat. Aquest tret, que en un primer moment cridava l'atenció, s'entén en començar el treball de camp. Tots tres grups presenten una dinàmica per la qual l'alumnat només es relaciona amb un nombre molt reduït de companys i companyes. De vegades, de manera tan exagerada que els "grups" amb qui es relacionen es redueixen a una o dues persones. A més, queda palés que una part de l'alumnat és exclosa dels grups.

S'evidencia, fonamentalment, que el rebuig apareix a l'hora de treballar. Part de l'alumnat no accepta quan els grups es formen de manera heterogènia, fins al punt que, alguns infants, deixen de participar en l'activitat, si la parella o el grup amb el qual han de treballar no els agrada. Al llarg de l'aplicació del programa s'observa que aquesta dinàmica va modificant-se i, en aquelles activitats en les quals l'alumnat gaudeix més, comença a ser indiferent la formació dels grups de treball. Només hi ha una situació negativa (en la qual s'aprofundirà en parlar de la inclusió) que no experimenta cap modificació des de l'inici al final de les implementacions.

El sociograma final, posterior a la implementació als tres grups, deixa veure una petita millora:

- El nombre de l'alumnat anomenat positivament ha augmentat, però el nombre de l'alumnat anomenat negativament continua sent molt alt.

Aquest resultat no reflecteix completament l'evolució que es veu durant les sessions. Com s'exposava abans, als tres grups es viu una evolució positiva a l'hora de dur a terme els exercicis del programa. Així:

- Quan l'alumnat està motivat, gaudeix treballant conjuntament, siga en petit grup o en gran grup.
- S'observa que en quasi tots els casos millora la interacció entre l'alumnat. És a dir, els infants es tracten amb més respecte i es comuniquen de manera més positiva.
- L'alumnat ha de col·laborar entre si, una forma de treballar a la qual no estan avesats, per poder dur a terme les activitats i poder obtenir els resultats desitjats, la qual cosa influeix en la millora del clima en l'aula.

Així doncs, si es donen aquests resultats és perquè el programa inclou activitats essencialment pràctiques i grupals que permeten ser estructurades de manera flexible per poder treballar amb grups petits i grans, segons siga necessari en cadascuna de les sessions. A més, el progrés en l'aprenentatge està lligat a la interacció positiva i la col·laboració de l'alumnat, que promou i millora el clima en l'aula.

Pel que fa al **criteri de la inclusió** s'ha vist una millora notable, tant en comparar les proves de nivell inicials i finals, com en veure com es van desenvolupant les diferents sessions, mitjançant les anotacions fetes als diaris de camp. Les aportacions fetes per la mestra de música i, en un cas en concret, per una de les tutores d'un dels grups deixen veure aquesta clara millora en els tres grups.

Pel que fa al terme de **presència**, cal dir que inicialment tothom hi és present i que tot l'alumnat du a terme les mateixes activitats, però no de manera personalitzada. Al llarg de la implementació del programa, per millorar la presència de l'alumnat amb més vulnerabilitat de ser exclòs, es treballen activitats de cohesió, tot i que de vegades aquest treball no és efectiu. Així s'observa que:

- Hi ha més dificultats per incloure l'alumnat que presenta dificultats de conducta i de comportament, ja que són no accepten la presència d'altres alumnes a l'aula i aquest fet provoca que el mateix alumnat amb risc d'exclusió no es trobe còmode.
- Hi ha rols molt marcats, com per exemple, la figura del líder que, encara que sovint exerceix de "mediador", de vegades, la seua actitud no és l'adequada, i és qui provoca els conflictes.

Durant la prova de nivell inicial, tothom hi és present en les activitats. No hi ha cap alumne o alumna que haja de sortir per anar a l'aula de suport ni a serveis específics. Així, tot i que el programa rep una bona acollida, els i les alumnes amb dificultats de conducta i comportament no accepten la presència de determinat alumnat a l'aula, arribant a impedir que un membre del grup participe en activitats grupals. Aquest fet dificulta en gran manera la posada en practica d'activitats de caràcter col·laboratiu.

Pel que respecta al criteri de la **participació**, es pot dir que ha estat el criteri que més ha evolucionat. Es parteix d'un context en el qual hi ha un nivell de participació molt desigual. Sempre és el mateix alumnat el que vol dur a terme les activitats sense tenir en compte el punt de vista ni les aportacions de la resta. Això provoca inseguretats i falta de confiança en part de l'alumnat, ja que no se sent inclòs en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquesta inseguretats comporta falta d'interés i desmotivació. S'observa que la preocupació del personal docent és que l'alumnat duga a terme les tasques sense plantejar-se que, potser, part d'aquest requereix de suports i activitats que tinguen en compte els seus coneixements previs.

La base psicopedagògica d'aquest centre defuig d'un model constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Així doncs, les dificultats que presenta l'alumnat es busquen principalment en les característiques individuals i no en el context. Les estratègies i consignes

que es donen en el desenvolupament de l'activitat a l'aula són les mateixes per a tot l'alumnat. L'alumnat hi és present, però no disposa dels mecanismes per participar-ne. Aquest fet suposa que la participació de l'alumnat siga diferent. És a dir, aquell alumnat que té les competències necessàries per a dur a terme les activitats, les executa; la resta es desvincula de la tasca. En l'àmbit general, en els grups observats es poden constatar els resultats següents:

- En tots els grups hi ha algun membre que no participa en l'activitat. Açò ocorre per diversos motius:
 - La tasca no s'ajusta a les seues necessitats, fet pel qual pot mostrar dificultats de conducta o passivitat.
 - Per a part de l'alumnat, la dificultat principal no està en la tasca, sinó en la no acceptació del grup, per tant la dificultat és la seua presència.
 - En el centre es prioritza molt l'èxit acadèmic lligat al rendiment. És a dir, treure bones notes; aquell alumnat que treu bones notes és aquell que acostuma a participar-hi més.
- Per tant, es pot concloure que les tasques no s'ajusten a tot l'alumnat.

Un cop aplicat el programa, els resultats són diferents:

- En un principi hi ha dificultats de relació entre l'alumnat quan es trenquen els seus grups estables. Això vol dir que la cohesió del grup no és bona. Caldria tenir més informació sobre el tipus de dinàmiques i estratègies que s'utilitzen al grup.
- En les primeres sessions de l'aplicació del programa s'observen dificultats a l'hora de canviar de grups o parelles, però un cop l'alumnat ha interaccionat costa menys fer aquest tipus de treball i en gaudeixen.

- El fet d'estructurar l'activitat de l'aula tenint en compte com es presenta el contingut, la utilització del criteri propi en dur a terme les activitats i poder partir dels coneixements previs de l'alumnat, desenvolupa un interès cap a la tasca. Ja s'ha comentat abans, que les tasques plantejades en aquest programa estan ajustades al nivell de coneixement i participació de l'alumnat i tenen en compte el suport que es necessita. Aquests trets tenen com a conseqüència que tothom pugui participar en les activitats. Sobretot, s'observa el canvi en la participació de part de l'alumnat que troba més barreres per l'aprenentatge.
- S'evidencia també que l'aprenentatge en interacció, és a dir, la construcció de coneixements de manera compartida, facilita l'accés a l'aprenentatge. L'alumnat es mostra més motivat i participatiu quan treballa en equip. Aquests resultats demostren que cal passar d'una estructura de l'activitat individual i competitiva a una estructura de l'activitat col·laborativa.
- L'alumnat, en general, mostra una bona predisposició per treballar en parelles o grups petits, inclòs l'alumnat que es troba amb més barreres per a la participació i l'aprenentatge.
- Les tasques que proposa el programa respecten els ritmes i estils d'aprenentatge. Això comporta que, si es tenen els suports adequats, l'alumnat pot dur a terme les tasques sense dificultat.

De manera general, s'evidencien en tots els grups els aspectes següents:

- En el moment d'iniciar les primeres sessions hi ha certes dificultats per fer els agrupaments. Cal que l'alumnat vagi interaccionant i aprenent amb diversos companys i companyes, cal treballar la cohesió de grup i, sobretot, identificar com s'entén aquest criteri per part de la mestra i de l'escola.

- Se segueix una estructura individualista que, en canviar a una estructura més col·laborativa, on les tasques i l'estructura de la sessió és treballada d'una altra manera, encoratja l'alumnat a ser més participatiu en les activitats i donar suport a qui ho necessita.
- Hi ha certes dificultats per poder incloure l'alumnat amb més capacitats dintre dels grups, ja que aquest està acostumat a treballar individualment i des d'una perspectiva competitiva. Algunes de les característiques que presenta aquest alumnat són: l'individualisme, boicotejar l'esforç grupal, presentar dificultats a l'hora de treballar en equip, tenir un bon rendiment acadèmic, resistència a ajudar els companys i companyes o a rebre i demanar ajuda, la competitivitat i l'enyorança de mètodes tradicionals o mètodes on puguin tenir papers passius (Traver, 2016, pp. 84-86). Aquest alumnat, en concret, encara que té un bon rendiment acadèmic, no es considera part del grup, ni s'implica en cap activitat col·lectiva on no puga mostrar els seus progressos individuals. No accepta que els grups es formen de manera heterogènia, però tampoc vol col·laborar, perquè té una competència interna per veure qui obté millors resultats individuals. Finalment, aquests membres del grup no senten cap motivació per les activitats, a no ser que en finalitzar hi haja una avaluació. Ací, per tant, es posa en relleu la importància de continuar treballant la cohesió del grup i, sobretot, l'acceptació de les diferències individuals. És important també recalcar que l'actitud del personal docent i la ideologia del centre poden emfatitzar més o menys aquesta dificultat.
- S'evidencia que l'espai o aula en la qual té lloc el procés d'ensenyament i d'aprenentatge també és un condicionant en el moment d'aprendre. Moltes de les

activitats del programa han tingut lloc en un altre context i això comportat una comunicació verbal i no verbal positiva.

Pel que fa al **progrés**, s'observen millores notables a tots tres grups:

- Abans de la posada en pràctica del programa, s'observa que la no participació i el no ajustament de les tasques dificulta el progrés acadèmic (en relació amb les necessitats i potencialitats) de l'alumnat i el progrés social, ja que es planteja el mateix tipus d'activitats per a tot l'alumnat, posant barreres a aquell que troba més dificultats.
- El progrés millora quan l'alumnat obté el suport dels seus companys i companyes. Així, desenvolupa més seguretat i confiança en ell mateix, la qual cosa condiciona el seu progrés social i acadèmic.
- L'actitud d'una de les docents (presents durant les sessions) canvia. Comenta que l'observació que ha fet durant el desenvolupament de les activitats li ha permès conèixer amb més profunditat la diversitat d'estils i ritmes d'aprenentatge que hi ha a l'aula.
- S'observa també que és més fàcil aplicar el programa amb grups reduïts si no es disposa de més suport a l'aula.
- El progrés, en general, tant dels resultats que es desprenen de la prova de nivell com dels sociogrames, ve determinat pel tipus de tasca, per la manera en la qual es planteja la sessió, el tipus de suport -en el cas d'aquestes implementacions ha estat prioritari el suport entre iguals-, la capacitat d'autoavaluar-se, i el canvi en les relacions i interaccions socials entre l'alumnat.

Si es donen aquests resultats és perquè el programa té en compte allò que l'alumnat és capaç de fer i aprendre en un moment determinat, considerant les seues possibilitats i

capacitats, per la qual cosa es flexibilitzen i personalitzen les activitats, fet que permet atendre la diversitat des d'una perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.

7.3.2 La Implementació del Programa al Context de la Comunitat Valenciana. Resultats

Generals

S'han anat assolint els diferents criteris que s'havien establert prèviament a l'inici de la implementació del programa, tenint en compte els antecedents d'aquest context.

Cal recordar que aquest és un grup on es treballava, des de l'inici de l'educació primària, per la millora de la cohesió, per tant la implementació del programa no altera el grau de cohesió d'aquest grup. Tal com s'explicava a l'epígraf 7.2.1, la tutora, formada en aquest model d'ensenyament, emprà tècniques cooperatives a l'hora de treballar continguts i a l'hora de tutoritzar el grup. Per tant, en avaluar el **criteri de la cohesió** en aquest context, es considera si el programa aporta eines per fomentar el que ja es du a terme en aquest grup.

Així, tenint en compte les dades analitzades, es pot assegurar que el programa aplicat treballa en la mateixa direcció que l'ensenyament que habitualment hi es practica. En aquest sentit, es reforcen conductes positives de col·laboració entre l'alumnat i es treballen nous continguts en l'àmbit de l'educació musical des d'una perspectiva inclusiva, flexibilitzant mètodes i tècniques educatives que permeten la participació de tot l'alumnat, individualment i conjuntament, fomentant el treball col·lectiu i l'ajuda entre iguals per assolir nous coneixements. Prova d'aquesta afinitat entre el treball que s'ha dut a terme en l'aplicació del programa i el model de treball que normalment se segueix al grup és que cadascuna de les sessions de treball va tenir un desenvolupament i un acompanyament diferent. És a dir, a la primera i última sessió l'alumnat i la doctoranda estigueren acompanyats per la tutora del grup, a la segona sessió per la mestra de música, i la tercera sessió es va dur a terme sense la presència

de docents del centre. A més, dues sessions es desenvoluparen a una aula diferent de l'ordinària, una tercera va començar a l'aula ordinària, per després canviar a una aula més gran i l'última sessió es va dur a terme a l'aula ordinària del grup. Tot i això, l'actitud de la major part de l'alumnat enfront de les noves activitats i la relació entre companys i companyes no es va veure alterada en cap d'aquestes situacions.

Pel que fa al **criteri de la inclusió**, s'han vist millores tant en l'actitud de l'alumnat, com en la participació i en el progrés en l'aprenentatge de continguts musicals.

Pel que respecta a la **presència**, aquest criteri no ha patit canvis, ja que tot l'alumnat és present en horari lectiu en totes les classes. S'hi observa que:

- L'alumnat du a terme les activitats d'ensenyament i aprenentatge que es proposen, però de manera personalitzada.
- Hi ha diversos nivells de participació segons les característiques i necessitats de l'alumnat i es busquen estratègies per afavorir l'aprenentatge de tothom. Per exemple, l'aprenentatge cooperatiu i l'adaptació de les tasques.
- Es potència la cohesió de grup i es resolen els conflictes que pugen aparèixer al moment.
- La mestra té coneixement de com resoldre els moments conflictius.

D'altra banda, en analitzar la **participació** de l'alumnat, s'observa una evolució positiva. L'alumnat millora de manera ràpida, motivat per l'interés que té per les activitats proposades. Encara que des de la primera sessió el grup es mostra cohesionat i sense problemes de socialització, una petita part de l'alumnat es resisteix a participar en les activitats per diferents motius:

- Per vergonya.
- Per por a fer els exercicis de manera incorrecta, a causa de l'experiència prèvia que tenia abans de l'aplicació del programa.
- Per inseguretats. Cal assenyalar que, durant les dues sessions que es desenvolupen en una aula diferent de la que s'acostuma, hi ha un membre del grup que rebutja fer cap activitat conjunta, encara que sí que vol dur a terme els exercicis individuals. En conversa amb la tutora es decideix fer una excepció amb aquest infant i s'organitza que estiga als grups on hi ha menys alumnat, o que participe amb aquells on estan els companys i companyes amb qui té més afinitat. En tornar a l'aula ordinària s'observa que participa en tots els exercicis sense oposar resistència, ja siguin aquestes activitats individuals, per parelles o col·lectives.

Llevat d'aquestes excepcions, des d'un primer moment s'observa que és un grup molt participatiu, tot i que, de vegades, l'entusiasme es transforma en desordre perquè tothom vol participar en totes les activitats i al mateix temps, sense tenir en compte la resta de l'alumnat. Per millorar aquesta actitud, el treball principal que es du a terme en aquest context, pel que fa a la participació, és el següent:

- Motivar la participació de tot l'alumnat, de manera ordenada i fomentar l'escolta i col·laboració entre companys i companyes.

Cal dir que, al llarg de les diferents sessions, es pot assolir aquest objectiu. És a dir, s'aconsegueix que tot el grup participe en totes les activitats col·lectivament o amb grups petits i/o parelles, tenint en compte i atenent el que executen la resta de companys i companyes.

Així mateix, lligat a una major participació, s'evidencien millores notables en el **progrés** en l'aprenentatge de l'alumnat d'aquest grup. En aquest sentit, s'observa:

- Una millora constant en el rendiment acadèmic i social de tot l'alumnat. Cal dir que la implicació i la motivació de l'alumnat per aprendre les noves activitats és molt alta des de l'inici de l'aplicació del programa i representa un factor determinant per l'èxit d'aquesta implementació. A més, quasi tot l'alumnat vol mostrar individualment o en grups petits els nous continguts que va aprenent, la qual cosa facilita l'observació del procés d'aprenentatge de manera immediata.
- Es busquen suports ajustats als infants que troben barreres per l'aprenentatge. Cal destacar que, mitjançant els exercicis rítmics (activitats pertanyents a l'exercici 1), s'observa que quatre membres del grup troben dificultats per executar ritmes senzills i coordinar-los amb la veu, siga amb les mans o amb instruments de petita percussió. Al llarg de la primera sessió i part de la segona se simplifiquen els exercicis rítmics i es van augmentant les repeticions amb què es produeix una seqüència. Per aquest motiu, a més de practicar l'exercici de forma col·lectiva, es du a terme en parelles. L'alumnat es veu motivat i els membres del grup que troben més dificultat per dur a terme aquestes tasques, tenen una actitud positiva i prenen la iniciativa per participar en aquestes activitats. Açò contribueix a fer que progressen favorablement.

8. Phase IV: Conclusions

One of the important needs in the school is, undoubtedly, to look for strategies and ways of organizing the learning process, so that pupils become capable of learning, cooperating and establishing relationships with others. Therefore, it is important not only to observe how the teaching process occurs in the classroom, but also how it is understood from the perspective of the institution and how it is organized to carry it out. In this sense, two main concerns in this field are: how is the term Inclusion perceived by the school and if the attitude of some teachers is determined by the culture of the institution. The creation of inclusive cultures, that assure a *“secure, accepting, collaborating, stimulating community, in which everyone is valued”* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006, p. 8) is fundamental for producing inclusive policies, which involve *“clear strategies for inclusive change”* (Ibidem), and evolving inclusive practices, that reflect these cultures and policies, and in which the pupils are *“encouraged to be actively involved, drawing on their knowledge and experience outside of the setting”* (Ibidem).

In this research the main objective pursued was: to develop and validate a music teaching programme from an inclusive point of view. To evaluate it and to prove it, there took place a validation of the programme, according to the approach that follows the responsive evaluation method conceived by Robert Stake (1967), looking for the coherence and quality of the programme and aiming at the achievement of very specific criteria. In this way, the focus was on the creation, evaluation, validation, and application of an educational programme, in a very specific area, which could shed light on some aspects about the concerns enunciated in the previous paragraph.

In these final pages the conclusion regarding these themes will be discussed and, furthermore, the perspectives, that have arisen due to this thesis, will be opened. In section 8.1 the conclusions regarding the criteria and standards followed in the research will be detailed. This section will describe which criteria have been achieved to a greater or lesser extent and what may it be due to. Further, section 8.2 will refer to the conclusions regarding the followed methodology and, finally, in section 8.3 the future research lines that arise from the investigation carried out during this thesis will be detailed.

8.1 Final Conclusions Regarding the Criteria and Standards

When stating the expected outcomes of this research (section 6.3), it was remarked the importance of attending the diversity in the groups, making sure that the presented programme is based on the constructivist theory of teaching and learning. It was stated, the necessity (the need) to see if the programme is suited to assure the progress of all pupils, considering what the children can do and learn at a given time and considering the possibilities and abilities of all pupils. It was also noted that there was the need to prove, if it meets the criteria of flexibility and personalization of teaching and learning, which is important from an inclusive point of view and if it ensures the active participation of all pupils, making them the main character of their learning. Finally, it was remarked the need to prove, if the programme considers Vygotsky's proximal development zone where, in order to advance, expand and create new development zones, one of the basic elements is the learning that is received by others, in this case from peers.

In this research it has been observed how pupils have become more interactive with their peers. In this sense, it has been proven that one of the improvements achieved during the implementation is its interaction and cohesion. For example, it has been seen through the

results, how the attitude of some pupils who encounter barriers has changed throughout the sessions.

The fundamental reason for this change lies in the contact they have been, gradually, establishing with their peers. But being together in the same classroom is not the only, nor the main, cause for this change. Communication and interaction are the elements that have led to the establishment of better relations between peers. In this sense, it has been observed that new friendships have been developed and some prejudices that used to exist have disappeared. For example, at the beginning of the implementation, there were some pupils who didn't want to work with other classmates who had different learning levels, because they believed that they could not learn anything from them. Gradually, in most cases, these beliefs changed and, if these good relationships have been established in the group, it is believed that it has been for several reasons:

First, the possibility of working in couples or teams has generated a relationship of interdependence between the pupils, where everyone is important when carrying out an activity. This perspective differs from the competitive and individual situation that existed before. Therefore, establishing new social relationships has meant that the pupils know each other more and accept themselves and shows that knowing the potential of the colleagues helps to eliminate previous stereotypes and prejudices.

On the other hand, the attitude during the activities has allowed to detect needs and difficulties and to make some necessary changes to promote the participation and the progress of all pupils. It has been also observed that, although the teachers know in depth the personal and individual characteristics of their pupils, perhaps the relationships and interactions that they establish with their classmates produce changes in their attitude. This, however, could be

a subject under study from the social psychology perspective, so it won't be discussed in this thesis any further. Finally, regarding this topic, it must be said that the quality and not the quantity is put ahead in relation to the activities of the programme. That means that, if it is necessary to leave more time to perform the tasks, because of the diversity in the classroom, it will be done in this way. That will ensure that it is a quality programme. In this sense, it is important to remark that the time factor cannot be a barrier to learning, as one of the teachers commented previously to the programme implementation.

Yet, one of the challenges of carrying out this programme has been the work involved on the planning, directing, and evaluating the process of learning. Furthermore, the pupils were not used to work in this way, but gradually they have become familiar with this new methodology. It is certainly a big change, but when observing the results, it is a satisfaction for the teachers themselves and for the pupils.

It has been clearly seen that this programme constitutes a change for teachers, approaching the educational action from a constructivist perspective of teaching and learning. This change, however, must include in any educational action:

- Introductory situations prior to the topic to be discussed and content anticipation.
- Adaptation of tasks about content, indications for the executions and support.
- Motivation throughout the process from the pupil's experiences, with a clear and adapted language.
- Communication of the purpose of learning, its importance, functionality, and real application.
- To give information about the progress achieved, as well as the difficulties found. This process must be formative in order to adjust the necessary changes.

- Relate the contents and activities with the interests and previous knowledges of the pupils.
- Structure and organize the contents giving an overview of each topic (conceptual maps, diagrams...)
- Facilitate the acquisition of new content through the necessary steps, by using clarifying questions, synthesizing, exemplifying...
- Propose activities where there is a balance between individual activities and teamwork.
- Distribute time correctly.
- Make the groups according to the moment, the task to be carried out, the resources to be used...
- Control the right work environment at every moment.
- Monitor pupils work through additional explanations, giving clues and/or feedback.
- Promote respect and non-discriminatory relationships within the group.
- Promote self-assessment and co-evaluation processes.
- Consider the level of skill of the pupils, their pace of learning and their possibilities.
- Enable the transfer of information with other teachers.

8.2 Conclusions Regarding the followed methodology

As it was stated in chapter 4, this research is framed within the critical paradigm, which, applied to educational research, seeks not only an explanation and understanding to educational realities, but a change on those realities. Within the critical paradigm, it is framed within the methodological orientation of programme evaluation, since this was the main objective of this research: to evaluate and validate the musical learning programme that had been designed. For

this purpose, it is decided to follow Robert Stake's responsive evaluation method (2006), which allows an evaluation of the programme structured in phases, focusing the attention, in each one of them, on the most relevant items that should be evaluated on each moment.

This evaluation method gives rigor to the investigation, structuring it from the definition of criteria and standards and the study of the backgrounds to the choice of the data collection methods, the implementations of the programme and their subsequent evaluation. Moreover, it allows to comprehend every step forward, as they are guided by the experience of being personally in context, collecting data, participating actively in the process, and observing the action.

On the other hand, evaluation is an essential element of the teaching-learning process that must be applied both to the pupils' learning and to review the teaching practice itself. The evaluation consists of a continuous process that allows to systematically collect relevant information, in order to readjust the educational teaching in accordance with the real learning of the pupils. Therefore, the purpose of the evaluation in the application of the programme is to improve the learning process of each pupil, to improve the working environment and method of the class-group, and to improve the teacher's practice itself. Hence the importance of carrying out an initial evaluation to adjust the programming (since the programme is based on the criteria of flexibility and adaptation). Therefore, in the application of the programme will be necessary an initial evaluation to adjust the programming, and that contemplates other moments of the initial evaluation: at the beginning of the subject, the Didactic Unit, at the end of the Didactic Unit...and at the same time to identify several moments of the activity, where tasks and supports can be always adjusted.

8.3 Future Perspectives

The research carried out within the framework of this thesis, far from being concluded, opens different possibilities, following the direction that began with this investigation.

In the first place, it is important to look for new contexts where to apply the programme, in order to obtain varied experiences and opinions that serve to attest its validity. On one hand, in the implementations carried out during this research, as explained in the section 8.1, given the rules received from the school in the German context and the regional educational council, the sessions had to be limited to a maximum of five. For this reason, it would be advisable to find a context where the programme could be applied during an entire school year, to prove to what extent the programmed activities can be developed. In addition, it has become clear that pupils favour certain activities over others, and that this exceptional motivation helps both to improve cohesion and inclusion. Therefore, it would be an opportunity to monitor whether these results persist over time and in different contexts.

On the other hand, the contexts in which the implementations were carried out, represented, without looking for it on purpose, two antithetical points in terms of educational techniques. It would be optimal to find a context that finds itself in between, to observe both the development of the programme and the reception of the activities by the pupils.

Furthermore, so that this programme can be applied in different contexts in the future, no longer as part of an investigation, but as a model to be used in ordinary music lessons, it would be necessary to define a training and advice process for teachers who aim to work from the practical grounds, to develop the musical abilities of the pupils and, specially, for those teachers who aim to work from an inclusive perspective, having in mind that every child can

attend their lessons and participate in the activities that they propose, and that every pupil can improve, each within their possibilities, to achieve the best results they can obtain.

Epíleg

Des d'aquestes pàgines finals, en forma d'apèndix, és essencial fer-se ressò de la importància de seguir treballant en el desenvolupament de pràctiques i activitats educatives que ajuden a construir les bases d'una educació inclusiva, fonament d'una societat respectuosa, equitativa i oberta a la diversitat.

L'escola, espai on alumnat i professorat conviu durant moltes hores al dia, representa una societat a petita escala on s'aprén a fer, però també s'aprén a ser. Així, una escola que educa amb valors inclusius i que fomenta la cohesió dels seus grups, permet a l'alumnat veure i entendre la diversitat com una característica més del món plural en el qual viu. Aquest alumnat, sense dubte, rep unes eines valuoses que li permeten desenvolupar-se plenament, sent conscient de les seues possibilitats i limitacions, però des de la seguretat que aporta saber que en aquest entorn tothom és acceptat i valorat, cadascú i cadascuna amb les seues característiques i individualitats.

Malgrat que aquest és un concepte d'escola pel qual gran part del personal docent i investigador treballa des de fa dècades, cal ser conscients que, en la realitat, continua trobant oposició a molts contextos educatius. La falta de recursos, la manca de formació professional específica pel professorat, la dificultat per atendre l'alumnat individualment en grups nombrosos o la creença que obrir les escoles a tothom tindrà una repercussió negativa en el rendiment acadèmic, són motius que es transformen en barreres perquè l'escola ordinària siga un espai d'aprenentatge per tothom.

Per aquesta raó, parafrasejant la introducció d'aquesta mateixa tesi, la posada en pràctica de nous corrents inclusius passa, en primer lloc, per un canvi en la cultura dels centres educatius que han de comptar amb el suport de les entitats administratives i dels equips directius, passa obligatòriament per la preparació al professorat i pel desenvolupament de programes didàctics inclusius que permeten atendre la diversitat als centres ordinaris i a totes les àrees educatives.

En aquest sentit, l'educació musical, entesa com una activitat pràctica i col·lectiva, on l'alumnat és protagonista i responsable actiu del seu aprenentatge, constitueix un escenari ideal per promoure pràctiques educatives inclusives. Aquesta manera d'entendre l'educació musical fomenta la participació de tot l'alumnat, donant a cada membre del grup un rol específic perquè cadascú i cadascuna participe i progresse d'acord amb les seues possibilitats, seguint un procés d'aprenentatge individual que li permeta ser part activa i important dintre del grup. Aspira a transmetre alguna cosa més que coneixements musicals, transmet valors com el respecte, la inclusió i la tolerància, i entén l'educació artística com un tret educatiu fonamental per la formació integral dels infants. Des d'aquesta perspectiva, és imprescindible que l'educació musical siga una peça clau dintre de l'educació escolar, per tal que tot l'alumnat tinga accés a aquest aprenentatge i pugua traure'n profit. Per això, resulta imprescindible crear i implementar models i programes educatius musicals que ajuden a caminar cap a pràctiques educatives de qualitat i inclusives. Tant de bo el programa presentat en aquesta recerca signifiqui un pas més en aquesta direcció.

Figura 2

Dibuix inclòs al Programa Didàctic Musical. Exercici 3.2. Troba l'error



Nota: Dibuix de Francesc Bosch Sanfèlix (2021)

Referències Bibliogràfiques

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. Oxon: Routledge.
- Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). *Creating the conditions for school Improvement: a Handbook of staff development activities*. Londres: David Fulton
- Alvira Martín, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Reis*, (29), 129-141.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Andrés Candelas, M., Pericacho Gómez, F. J., & Fernández Cortés, I. (2011). Complejidad e inteligencias múltiples: apuntes para la controversia.
- Andreu i Duran, M.(2012). L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de Centres integrats de primària i música Construcció i aplicació d'un instrument d'avaluació de les competències bàsiques i anàlisi comparativa dels resultats obtinguts en alumnes de sisè de primària de centres integrats de música i d'un grup control

- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y Metodología, 245-263. *Barcelona: Lapor.*
- Bamford, A. (2009). El Factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung?: zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Vol. 78). Wißner-Verlag.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (2nd. ed). Bristol: CSIE
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Bosch Sanfélix, M., Medina-Casanovas, N, & Riera Romero, G. (2021). Validación de un programa de aprendizaje musical para el fomento de la cohesión y la inclusión en el aula. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura*

- para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021) (pp. 144-148).
Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Ellinger, S. (Hrg.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bredo, E. (2006). Philosophies of Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers AERA 3-31.
- Candelas, M., Pericacho F. y Fernández, I. (2011). Complejidad e inteligencias múltiples: apuntes para la controversia. *Revista Docencia e Investigación* (n.º 21), pp. 227-242.
- Casanova, M.A. (2014). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En Casanova, M.A. y Rodríguez H.J. (Coord.) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (2a ed. pp.11-46). La Muralla, S.A.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Correa-Uribe, S., Puerta-Zapata, A., & Restrepo-Gómez, B. (2002). Módulo seis: Investigación evaluativa. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Coto, R. F. (2012). *Cerebrando el aprendizaje: recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el "órgano del aprendizaje"*. Editorial Bonum.

- Cropley, A. (2018). "The creativity-facilitating teacher index: Early thinking, and some recent reflections." *Creativity fostering teacher behavior: Measurement and research*.1-15.
- Darling-Hammond, L. (2001). El deseo de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Declaración De Salamanca. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- De la Hoz Blanco, J. E. (2018). Fundamentación epistemológica de los procesos de investigación, cultura de paz e investigación educativa. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(2), 22-22.
- Departament d'Ensenyament. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Materials per a l'atenció a la diversitat.
- De Diego Navalón. (2005). Tesis doctoral: Un modelo de evaluación para los equipos de orientación psicopedagógica.
- Despins, J.-P. (1986). *Le cerveau et la musique*. C. Bourgois.
- Díaz, G., & Ortíz, R. (2005). La entrevista cualitativa. *Universidad Mesoamericana*, 31, 2-31.
- Diccionari Pompeu Fabra (1983). Diccionari Manual de la Llengua Catalana. *Avaluar* (p. 119). EDHASA Barcelona
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo " Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- Economidou, N. & Kyriakidou, G. (2017). The Creative Music Teacher: To Dare or Not to Dare?. In: Girdzjauskiené, R. & Stakelum (Eds). *European Perspectives on Music Education 7*. (pp.33-49). Helbling Verlag.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero & A. D. Correa, *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla, S. A.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21.
- Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: Áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. Dins D. Lasagabaster i J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Barcelona ICE Horsori, 119- 154.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa la educación en la sociedad del conocimiento* (No. 370.094 E8).
- ETICES. Grupo de investigación de la Facultad de Medicina y Departamento de Humanidades/ Universidad CES. (2018). El Informe Belmont. En *Boletín Cuatrimestral de Bioética*.

Volumen 10, número 1. Recuperado de <https://editorial.ces.edu.co/boletin-etices-bioetica/>

Faber, A. (2017). Grußwort. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. (pp.17-18) Verband Deutscher Musikschulen.

Faultley, M. (2017). The Location of Creativity in Curriculum and Assessment in the Lower Secondary School in England. In: Girdzjauskiené, R. & Stakelum (Eds). *Creativity and Innovation. European Perspectives on Music Education 7*. (pp. 71-83). Helbling Verlag.

Fischer, E. (2014): Kooperation und Inter- bzw. Transdisziplinarität. In: Fischer, E. (Hrsg.): Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis. Stuttgart, S. 271-295

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista.

Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Gardner, H. (1994). Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: Helga de la Motte-Haber/Günther Rotter (Hrg.). *Musikpsychologie*. (pp.394-456) Laaber: Laaber Verlag.

Generalitat de Catalunya. (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC*, (5422).

Generalitat de Catalunya. (2015). Decret 119/2015 de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Barcelona: DOGC*, 6990.

Generalitat de Catalunya. (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. España: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>.

Generalitat Valenciana. (1998). Decret 39/1998 de 31 de març, del Govern Valencià, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Generalitat Valenciana. Llei 11/2003, de 10 d'abril, de la Generalitat, sobre l'Estatut de les Persones amb Discapacitat, modificada per Llei 9/2018, de 24 d'abril, de la Generalitat.

Generalitat Valenciana. (2018). Decret 104/2018 de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià.

Generalitat Valenciana. (2019). Ordre 20/2019 de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

Girdzjauskiené, R. & Stakelum (Eds). (2017). *Creativity and Innovation. European Perspectives on Music Education 7*. Hebling Verlag

Gisbert, D. D., Giné, C. G., & Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*.

Gómez-Ruiz, M. Á. (2008). ¿Cómo se participa en la evaluación de programas? Análisis de tres enfoques de evaluación y de participación.

Grillo, R. (2015). *Rhythmusspiele der Welt: musikalische Spielmodelle für die Rhythmusarbeit in Gruppen: zum Sprechen, Singen, Bewegen und Tanzen: mit Rhythmusbegleitung und*

- instrumentalen Musiziersätzen: zur Förderung von Konzentration, Koordination, Kommunikation: Spass, Spiel, Spannung für Jung und Alt.* Helbling.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
- Gummich, J. (2017). Inklusion – Das Menschenrechtsprinzip als Handlungsorientierung. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen.* (pp.41-53). Verband Deutscher Musikschulen.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music.* Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (Vol. 126). Graó.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Hegyí, E. L. (1999). *Método Kodály de solfeo: Plan sugerido para el capítulo 1-4.* Pirámide.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa:: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice.* Oxford University Press.
- Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten— Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. *Bertelsmann Stiftung*, 1.
- i Guasp, J. J. M. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

- James, M. (Hrg.) (2014). *Kinderlieder aus Deutschland und Europa*. Carus-Verlag Stuttgart.
- Kyoka, I. Morros, M. (Trad.) (2018). *El monjo del mont Koya*. Viena Edicions.
- KMK- Ständige Konferenz der Kultusminister (1994a). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss vom 5./6. 05.1994.
- KMK- Ständige Konferenz der Kultusminister (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Beschluss vom 1.10.1999.
- KMK- Ständige Konferenz der Kultusminister (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss vom 20.10.2011.
- Krebber-Steinberger, E. (2017). “Help – I need somebody”. – Über die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen an Musikschulen und Barrieren, die eine Teilhabe Aller an Musikschule behindern – eine Ist- Analyse und notwendige Folgerungen. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. (pp.54-58). Verband Deutscher Musikschulen.
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Machado Libros.
- Lago, J. R., i Pérez, J. S., & Perales, V. J. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. In *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-269). Síntesis.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, V., Kliese, H. & Kluge, R. (2017). *Inklusive Bildung in...: Sachsen*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner.¿ Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 115-126.
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Ley Orgánica 3/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre sobre la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, octubre, 4, 1990.
- Ley Orgánica 9/1995 de la Evaluación, la Participación y el Gobierno de centros docentes (LOPEG), 20 de noviembre de 1995. Madrid. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24.12. 2002). *Recuperado de www.boe.es/buscar/doc.php*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE 106 de 4/5/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín oficial del Estado*, 295(10), 27548-27562.
- Ley Orgánica 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 184, 87478-87494.
- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J.-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, (61), 1-1
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.

- López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa.
- Lowenfeld, Viktor. & Brittain, W. Lambert. (1970). *Creative and mental growth*. [New York] Macmillan
- Ludwig, M., & Song, M. (2015). Evaluation of professional development in the use of arts integrated activities with mathematics content: Findings from the evaluation of the Wolf Trap Arts in Education Model development and dissemination grant. Final grant report.
- MacMahon, Stephanie, Carroll, Annemaree and Gillies, Robyn M. (2020). Capturing the vibe': an exploration of the conditions underpinning connected learning environments. *Learning Environments Research*, 23 (3), 379-393. doi: 10.1007/s10984-020-09312-3.
- Miguélez, M. M. (2005). El método etnográfico de investigación. *Etnografía miguelélez*, 16.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Medina Casanovas, Núria. (2014). English Rap: una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària
- Morgret, S. (2018). Musik im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache: Grundlagen und Konzepte zur Ausspracheförderung mit textbezogener Musik. In *Musik-Sprache-Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*. (pp.24-35). Helbling Verlag.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Muñoz, J. M. E. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora educativa. In *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. *The Belmont Report*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1979.

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*.

Olivos, T. M. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(2), 130–144.

ONU, C. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: [Microsoft Word - 0722666S.doc \(un.org\)](#)

Palacios, E. G. (2013). Aprender a aprender. *Revista Para ampliar la mirada.*[Internet].

Piaget, J.; Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.

Pozo, J.I., Torrado, J.A., & Baño, L. (2020). La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques. In *Aprender y enseñar música* (pp. 43-67). Morata.

Pozo, J.I. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. In *Aprender y enseñar música* (pp. 69-107). Morata.

Proyecto PAC (1): Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa (Referencia: SEJ2006-01495 / EDUC).

Proyecto PAC (2): Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC (Referencia: EDU-2010-19140).

Puigdellívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 95-113.

Pujolàs, P. (1996). Reflexions ètiques a l'entorn de l'educació especial. *Dins Drets humans i educació. Actes de la Primera Jornada sobre Drets Humans i Educació. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Girona.*

Pujolàs, P., Lago, J.R., (ed.), Riera, G., Pedragosa, O., Soldevila J., (coords.). (2006). Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències. Vic: EUMO Editorial.

Rademacher, U. (2017). Zum Geleit. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen.* (pp.11-12). Verband Deutscher Musikschulen.

Real Decreto de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Real Decreto 696/95 de 28 de Abril 1995. BOE 2/06/1995.

Real Decreto de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación. Real Decreto 299/96 de 28 de Febrero 1996. BOE 12/03/1996.

Riera, G. (2010). «Cooperar per aprendre/aprendre a cooperar» (programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa.* Universitat de Vic.

- Riusech, M. (2018). Inclusión en Alemania: una visión comparada de los estados federales «LÄNDER».
- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477-490.
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Ruiz Hernández, C. (2015). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 22(2), 167-171.
- Sage, D. (1993). "It means more than mainstreaming". *Inclusion Times*. Núm1. pp.2.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sanuy, M., & González Sarmiento, L. (1968). *Música para niños (Schulwerk)*.
- Saxena, S. (2014). *Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom*. Retrieved from <http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-pf-a-21st-century-classroom>.

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.
- Sloboda, John A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: New York: Clarendon Press; Oxford University Press
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Solé i Salas, Lluís. (2017). El Disseny universal de pràctiques musicals instrumentals en grup. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/5329>
- Spychiger, M. B. (2008). Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur. *Erwägen Wissen Ethik*, 19(3).
- Spychiger, M. (2017). Teaching towards the Promotion of Students' Self-Concept in Creativity and Innovation. In: Girdzjauskienė, R. & Stakelum (Eds). *European Perspectives on Music Education* 7. (pp.133-146). Helbling Verlag.
- Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, Freistaat Sachsen (2016). *Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung*. Beschlossen vom Sächsischen Kabinett am 8. November 2016.

- Stainback, S.; Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms (facilitating learning for all students). Baltimore: Paul Brookes.
- Stainback, S. (2001). Inclusive Education. Presentat a la Universitat de Vic. Document fotocopiat.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68, 523-540
- Stake, R. E. (1985). A personal interpretation. *Educational evaluation and policy analysis*.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares (Vol. 10). Grao
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (Vol. 24). Ediciones Morata.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela: Flipped Learning model and the development of talent at school* (Vol. 368). Ministerio de Educación.
- Traver, S. (2016). “La “construcció” de la “vida” dels equips cooperatius d’un aula rural des de la veu de les persones implicades. Un estudi de cas longitudinal”. Universitat de Vic
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco. *change*. Londres: Roudledge Falmer
- Vaillancourt, G. (2012). *Música y Musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. 2ª Ed. Narcea.

- Vernia, A., Gustems, J., & Calderón, C. (2016). Rhythm and eurhythmics. Jaques-Dalcroze contributions to musical language. *Magister*, 28(1), 35-41.
- Vigotski, L.S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Vic: EUMO.
- Wagner, R. (2017). “Selbst-verständlich” musizieren heißt selbstbestimmt Musik erleben- Grundlagen einer inklusiven Musikpädagogik. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. (pp.141- 147). Verband Deutscher Musikschulen.
- Welte, A. (2017). Für eine Musikschule der Vielfalt ausbilden – Überlegungen, Empfehlungen, Fragen. En *Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. (pp.78-81). Verband Deutscher Musikschulen.
- Wild, K. (2015). *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilson, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós/MEC.

Webgrafia

- Carrasco, S. i alt. (2005). *Éxit escolar i alumnat en risc d'exclusió social: Què ens diu la recerca?*. (Presentació PowerPoint). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fxtec.cat%2Fcrp-baixebre%2Fescola%2520inclusiva%2Fpower%2520exit%2520i%2520exclusio%2520en%2520curs.ppt&wdOrigin=BROWSELINK>
- Carrasco, S. i alt. (2005). *Introducció a l'Index for Inclusion (Ainscow & Booth, 2000)*. (Presentació PowerPoint). Universitat Autònoma de Barcelona. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/d232/modul_7/index_-1.pdf
- Carl-Orff-Stiftung (2020). <https://www.orff.de/en/orffr-schulwerk/concept/>. Recuperat en Febrer, 2020.
- Dalcroze Institute France (2020). http://www.dalcroze.fr/crbst_3.html
- Enciclopèdia. Cat. Paraula: *Ostinato*. Consultada l'1 d'agost de 2021 a les 19.29 h
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_ES.pdf
- Ferrández, J. (2014). *Edgar Willems y Keith Swanwick*. (diapositives Prezi). [EDGAR WILLEMS Y KEITH SWANWICK by Julia Ferrández Sanz \(prezi.com\)](https://prezi.com/EDGAR_WILLEMS_Y_KEITH_SWANWICK_by_Julia_Ferrández_Sanz/)
- Glosario de términos educativos (20. Abril. 2016). *LOPEG*. <https://glosarios.servidor-alicante.com/terminos-educativos/lopeg> (actualitzat 09. Gener. 2021)

Huguet, T. (07. 03. 2019). *Suports dins l'aula. Docència compartida*. Presentació PowerPoint del Seminari d'atenció a la diversitat a primària: compartint pràctiques i criteris. https://serveiseducatiu.xtec.cat/vallesoccidental7/wpcontent/uploads/usu1104/2019/03/T_Huguet.pdf

International Kodály Society (2014). *Zoltan Kodály. A short biography*. <https://www.iks.hu/zoltan-kodalys-life-and-work/short-biography.html>.

Kugler, M. (2019). *Orff-Schulwerk / Elementare Musik- und Bewegungserziehung / Elementare Musik- und Tanzpädagogik*. Online-Lexikon der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. <https://orff-schulwerk.de/lexikon/>

Martín, C. & Ponce de León, L. (2019, Enero). Edgar Willems: en busca de una educación musical integral para todos los niños. *Doce Notas*. [Edgar Willems: En busca de una educación musical integral para todos los niños - Doce Notas](#)

Sächsisches staatsministerium für Kultus. *Schulversuch ERINA*. <https://inklusion.bildung.sachsen.de/schulversuch-erina-4190.html>

Studio49 Musikinstrumentenbau (2021). *Geschichte Studio 49*. Studio 49 Musikinstrumentenbau. <https://www.studio49.de/de/ueber-uns/geschichte-studio-49.html>

Touron, J. (2014). *Webinar #6. Personalización del aprendizaje*. <https://www.youtube.com/watch?v=SPPg43zMkFs&t=7s>

Unesco (20.Mayo. 2015). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos en 2030*.

<https://www2.uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/hacia-educacion-inclusiva-y-equitativa-calidad-y-aprendizaje-lo-largo-toda>

Viu, Universidad Internacional de Valencia (30.Diciembre.2014). *La educación inclusiva en*

España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro.

<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros>

Índex de Taules

Taula 1. <i>Esquema implementació Educació Inclusiva a Baden-Wütemberg, Bayern, Berlin i Brandenburg (Alemanya).</i>	53
Taula 2. <i>Esquema implementació Educació Inclusiva a Bremen, Hamburg, Hessen i Mecklenburg-Vorpommern (Alemanya).</i>	54
Taula 3. <i>Esquema implementació Educació Inclusiva a Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz i Saarland (Alemanya).</i>	55
Taula 4. <i>Esquema implementació Educació Inclusiva a Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein i Thüringen (Alemanya).</i>	57
Taula 5. <i>Model Responent de Robert Stake (1967).</i>	108
Taula 6. <i>Codi d'avaluació de la prova de nivell.</i>	125
Taula 7. <i>Cel·les descrites en aquest capítol. Model Responent de Robert Stake (1967).</i>	127
Taula 8. <i>Graella de preguntes per les entrevistes.</i>	131
Taula 9. <i>Anàlisi quantitativa primera pregunta.</i>	134
Taula 10. <i>Anàlisi quantitativa segona pregunta.</i>	135
Taula 11. <i>Anàlisi quantitativa tercera pregunta.</i>	135
Taula 12. <i>Anàlisi quantitativa quarta pregunta.</i>	136
Taula 13. <i>Anàlisi quantitativa cinquena pregunta.</i>	137
Taula 14. <i>Anàlisi quantitativa sisena pregunta.</i>	138
Taula 15. <i>Anàlisi quantitativa setena pregunta.</i>	139
Taula 16. <i>Anàlisi quantitativa vuitena pregunta.</i>	140
Taula 17. <i>Anàlisi quantitativa novena pregunta.</i>	141
Taula 18. <i>Anàlisi quantitativa decena pregunta.</i>	142
Taula 19. <i>Anàlisi quantitativa onzena pregunta.</i>	143
Taula 20. <i>Anàlisi quantitativa dotzena pregunta.</i>	143

Taula 21. <i>Anàlisi quantitativa tretzena pregunta.....</i>	<i>145</i>
Taula 22. <i>Anàlisi quantitativa catorzena pregunta.....</i>	<i>146</i>
Taula 23. <i>Anàlisi quantitativa quinzena pregunta.....</i>	<i>147</i>
Taula 24. <i>Anàlisi quantitativa setzena pregunta.....</i>	<i>148</i>
Taula 25. <i>Anàlisi quantitativa dissetena pregunta.....</i>	<i>149</i>
Taula 26. <i>Anàlisi quantitativa divuitena pregunta.....</i>	<i>150</i>
Taula 27. <i>Anàlisi quantitativa dinovena pregunta.....</i>	<i>151</i>
Taula 28. <i>Anàlisi quantitativa vintena pregunta.....</i>	<i>152</i>
Taula 29. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-unena pregunta.....</i>	<i>153</i>
Taula 30. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-dosena pregunta.....</i>	<i>154</i>
Taula 31. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-tresena pregunta.....</i>	<i>155</i>
Taula 32. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-quatrena pregunta.....</i>	<i>155</i>
Taula 33. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-cinquena pregunta.....</i>	<i>156</i>
Taula 34. <i>Anàlisi quantitativa vint-i-sisena pregunta.....</i>	<i>157</i>
Taula 35. <i>Entrevista a la mestra. Comunitat Valenciana.....</i>	<i>164</i>
Taula 36. <i>Diari de camp del grup 1 del col·legi a Saxònia.....</i>	<i>191</i>
Taula 37. <i>Diari de camp del grup 2 del col·legi a Saxònia.....</i>	<i>197</i>
Taula 38. <i>Diari de camp del grup 3 del col·legi a Saxònia.....</i>	<i>206</i>
Taula 39. <i>Diari de camp del grup únic al col·legi de la Comunitat Valenciana.....</i>	<i>215</i>
Taula 40. <i>Cel·les descrites en aquest capítol. Model Responent de Robert Stake (1967).....</i>	<i>221</i>
Taula 41. <i>Taula per l'anàlisi de la coherència teòrica del programa.....</i>	<i>222</i>
Taula 42. <i>Taula model per l'anàlisi de la coherència lògica del programa.....</i>	<i>224</i>
Taula 43. <i>Resultats anàlisi de la coherència teòrica d'acord amb el judici d'experts.....</i>	<i>225</i>
Taula 44. <i>Codi valoratiu per fer l'anàlisi de la coherència lògica del programa.....</i>	<i>230</i>

Taula 45. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.2</i>	231
Taula 46. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.3</i>	232
Taula 47. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.4</i>	234
Taula 48. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 1.5</i>	235
Taula 49. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 2.1</i>	237
Taula 50. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 2.2</i>	238
Taula 51. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.1</i>	240
Taula 52. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.2</i>	242
Taula 53. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.2</i>	243
Taula 54. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 3.3</i>	244
Taula 55. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'exercici 4</i>	245
Taula 56. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.1</i>	247
Taula 57. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.2</i>	248
Taula 58. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.3</i>	249
Taula 59. <i>Anàlisi de la coherència lògica de l'apartat 5.4</i>	250
Taula 60. <i>Codi valoració de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical</i>	252
Taula 61. <i>Validació de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical a Saxònia</i>	253
Taula 62. <i>Validació de la coherència entre la planificació i la implementació del programa d'aprenentatge musical a la Comunitat Valenciana</i>	255
Taula 63. <i>Sociograma del grup 1. Saxònia</i>	258
Taula 64. <i>Sociograma del grup 2. Saxònia</i>	258
Taula 65. <i>Sociograma del grup 3. Saxònia</i>	259
Taula 66. <i>Sociograma del grup a la Comunitat Valenciana</i>	260

Índex de Gràfiques

Gràfica 1. <i>Gràfica corresponent a la primera pregunta.....</i>	<i>134</i>
Gràfica 2. <i>Gràfica corresponent a la segona pregunta.....</i>	<i>135</i>
Gràfica 3. <i>Gràfica corresponent a la tercera pregunta.....</i>	<i>136</i>
Gràfica 4. <i>Gràfica corresponent a la quarta pregunta.....</i>	<i>137</i>
Gràfica 5. <i>Gràfica corresponent a la cinquena pregunta.....</i>	<i>138</i>
Gràfica 6. <i>Gràfica corresponent a la sisena pregunta.....</i>	<i>139</i>
Gràfica 7. <i>Gràfica corresponent a la setena pregunta.....</i>	<i>140</i>
Gràfica 8. <i>Gràfica corresponent a la vuitena pregunta.....</i>	<i>140</i>
Gràfica 9. <i>Gràfica corresponent a la novena pregunta.....</i>	<i>141</i>
Gràfica 10. <i>Gràfica corresponent a la desena pregunta.....</i>	<i>142</i>
Gràfica 11. <i>Gràfica corresponent a la onzena pregunta.....</i>	<i>143</i>
Gràfica 12. <i>Gràfica corresponent a la dotzena pregunta.....</i>	<i>144</i>
Gràfica 13. <i>Gràfica corresponent a la tretzena pregunta.....</i>	<i>145</i>
Gràfica 14. <i>Gràfica corresponent a la catorzena pregunta.....</i>	<i>146</i>
Gràfica 15. <i>Gràfica corresponent a la quinzena pregunta.....</i>	<i>148</i>
Gràfica 16. <i>Gràfica corresponent a la setzena pregunta.....</i>	<i>149</i>
Gràfica 17. <i>Gràfica corresponent a la dissetena pregunta.....</i>	<i>150</i>
Gràfica 18. <i>Gràfica corresponent a la divuitena pregunta.....</i>	<i>150</i>
Gràfica 19. <i>Gràfica corresponent a la dinovena pregunta.....</i>	<i>151</i>
Gràfica 20. <i>Gràfica corresponent a la vintena pregunta.....</i>	<i>152</i>
Gràfica 21. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-unena pregunta.....</i>	<i>153</i>
Gràfica 22. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-dosena pregunta.....</i>	<i>154</i>
Gràfica 23. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-tresena pregunta.....</i>	<i>155</i>
Gràfica 24. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-quatrena pregunta.....</i>	<i>156</i>

Gràfica 25. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-cinquena pregunta.....</i>	<i>157</i>
Gràfica 26. <i>Gràfica corresponent a la vint-i-sisena pregunta.....</i>	<i>158</i>

Índex de Figures

Figura 1. <i>Dibuix inclòs al Programa Didàctic Musical.....</i>	<i>187</i>
Figura 2. <i>Dibuix inclòs al Programa Didàctic Musical. Exercici 3.2. Troba l'error.....</i>	<i>303</i>

