

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

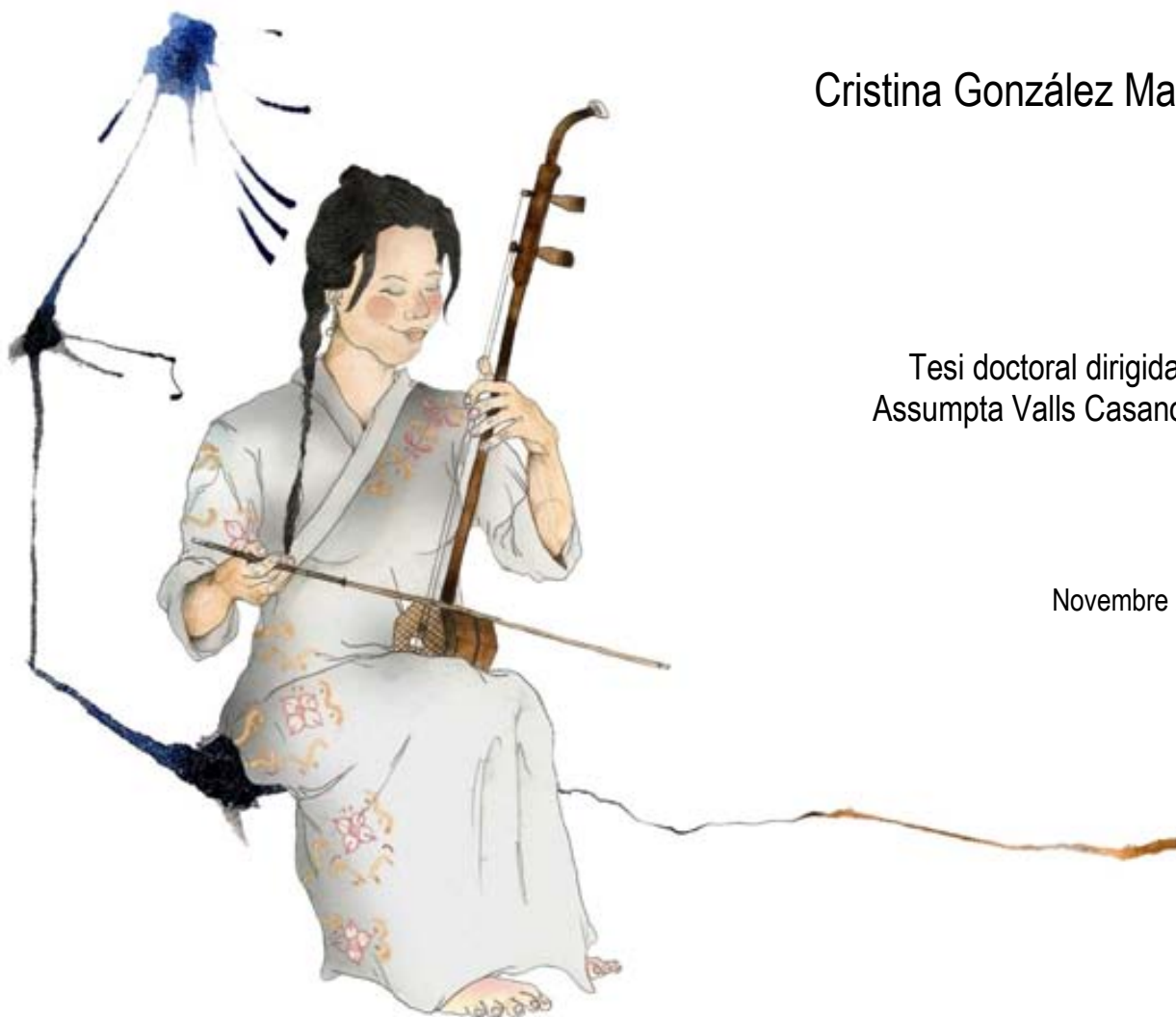
# Músiques del món i projectes de treball

Anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a  
l'escola

Cristina González Martín

Tesi doctoral dirigida per  
Assumpta Valls Casanovas

Novembre 2013





Doctorat en Didàctica de l'Educació Física, de les Arts Visuals,  
de la Música i de la Veu

# **Músiques del món i projectes de treball**

**Anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a l'escola**

Cristina González Martín

Tesi doctoral dirigida per  
Assumpta Valls Casanovas

Novembre 2013

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal  
Facultat de Ciències de l'Educació

**Universitat Autònoma de Barcelona**

Il·lustracions de portada fetes per l'artista Lara Sánchez.

INTRODUCCIÓ .....	1
I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LA RECERCA.....	9
<b>1. Els projectes de treball: bases i consideracions per a la pràctica.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Breu recorregut històric pels projectes de treball.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 L'origen dels projectes de treball.....	13
1.1.2 Els projectes de treball i els seus precursors en l'educació.....	16
<b>1.2 Els projectes de treball en l'àmbit educatiu.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 L'entrada dels projectes de treball a l'escola.....	18
1.2.2 Les aportacions dels projectes de treball a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.....	19
<b>1.3 Consideracions per a l'aplicació dels projectes de treball a l'aula.....</b>	<b>24</b>
1.3.1 L'elecció del tema d'interès del projecte per part dels alumnes.....	24
1.3.2 La recerca com a procés d'ensenyament-aprenentatge.....	26
1.3.3 L'organització flexible de l'alumnat.....	26
1.3.4 El paper del mestre.....	27
1.3.5 El paper de l'alumne.....	30
1.3.6 La relació entre disciplines en els projectes de treball.....	30
1.3.7 Les TAC en els projectes de treball.....	32
1.3.8 La visita dels experts en els projectes de treball.....	32
1.3.9 Les fases de desenvolupament dels projectes de treball.....	32
<b>2. La música del món a l'escola primària: fonaments i concrecions per a la pràctica didàctica.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 L'entrada de la música del món a l'àmbit educatiu.....</b>	<b>38</b>
2.1.1 Aportacions de l'ensenyament de la música del món a l'escola.....	40
2.1.2 La música del món i l'educació intercultural de l'alumnat.....	43
2.1.3 La música del món i la formació del professorat.....	45
<b>2.2 La didàctica de la música del món.....</b>	<b>48</b>
2.2.1 Aproximacions per a la pràctica didàctica.....	49
2.2.2 Recursos per ensenyar música del món.....	55

<b>2.3 La figura del <i>culture bearer</i> en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....</b>	<b>56</b>
2.3.1 Què s'entén per <i>culture bearer</i> .....	57
2.3.2 La pràctica didàctica del <i>culture bearer</i> .....	58
2.3.3 La funció del <i>culture bearer</i> .....	60
<b>2.4 La contextualització musical en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....</b>	<b>62</b>
2.4.1 La relació de la música amb la cultura.....	63
2.4.2 Aportacions de la contextualització a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....	65
2.4.3 La contextualització de la música del món a l'aula.....	67
2.4.4 La contextualització i la relació entre disciplines.....	70
<b>II. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA.....</b>	<b>73</b>
<b>3. Concreció i disseny de la recerca.....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 Etapes i objectius de la recerca.....</b>	<b>74</b>
3.1.1 Primera etapa: disseny de la pràctica didàctica.....	76
3.1.2 Segona etapa: aplicació, anàlisi i interpretació de la pràctica didàctica...	77
<b>3.2 Fonamentació metodològica de la recerca.....</b>	<b>79</b>
3.2.1 Aproximació metodològica de la primera etapa de la recerca.....	80
3.2.2 Aproximació metodològica de la segona etapa de la recerca.....	80
<b>3.3 El context de la recerca: definició de la població i la mostra.....</b>	<b>82</b>
3.3.1 Criteris per a la selecció de la mostra.....	83
3.3.2 Característiques de la mostra.....	84
<b>4. Aplicació i procés d'anàlisi del treball de camp.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 Recollida de dades i procés d'anàlisi de la primera etapa de la recerca.....</b>	<b>88</b>
4.1.1 Primera fase: posada en pràctica d'una prova pilot.....	89
4.1.2 Segona fase: anàlisi de fonts documentals i literatura.....	90
4.1.3 Tercera fase: creació d'un grup de discussió amb mestres experts en el tema.....	91

<b>4.2 Recollida de dades i procés d'anàlisi de la segona etapa de la recerca.....</b>	92
4.2.1 Primera fase: anàlisi de les dades en el context.....	93
4.2.2 Segona fase: preparació del material recopilat.....	99
4.2.3 Tercera fase: buidatge de les dades.....	100
4.2.4 Quarta fase: categorització de les dades.....	102
<b>III. PRIMERA ETAPA DE LA RECERCA: DISSENY DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA.....</b>	107
<b>5. De l'exploració a la concreció dels elements de la pràctica didàctica.....</b>	108
<b>5.1 Primera part: realització d'una prova pilot.....</b>	110
5.1.1 Descripció de la prova pilot.....	110
5.1.2 Resultats obtinguts en la prova pilot.....	111
5.1.3 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica.	113
<b>5.2 Segona part: anàlisi de fonts teòriques i experiències pràctiques sobre la metodologia dels projectes de treball.....</b>	115
5.2.1 Anàlisi documental del llibre <i>La organización del currículum por Proyectos de trabajo</i> .....	115
5.2.2 Anàlisi documental del llibre <i>Investigar y aprender cómo organizar un proyecto</i> .....	117
5.2.3 Anàlisi documental de la pàgina web The project approach.....	118
5.2.4 Aspectes que cal tenir a en compte per al disseny de la pràctica didàctica.	120
<b>5.3 Tercera part: anàlisi de propostes didàctiques sobre música del món.....</b>	121
5.3.1 Característiques de les propostes didàctiques del grup de treball de l'ICE de la UAB.....	121
5.3.2 Característiques de les propostes didàctiques d'experts internacionals...	126
5.3.3 Anàlisi de fonts documentals teòriques sobre didàctica de música del món.	131
5.3.4 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica.	133
<b>5.4 Quarta part: anàlisi d'experiències que fan confluïr música del món i projectes de treball.....</b>	137
5.4.1 Anàlisi de l'experiència realitzada per L. Chen-Hafteck.....	137
5.4.2 Anàlisi de l'experiència realitzada per N. Nadal.....	140
5.4.3 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica.	142

<b>5.5 Cinquena part: creació d'un grup de discussió amb mestres expertes.....</b>	<b>143</b>
5.5.1 Resultats obtinguts en el grup de discussió.....	143
5.5.2 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica.....	146
<b>5.6 Sisena part: Disseny de les bases de la pràctica didàctica.....</b>	<b>147</b>
5.6.1 Elaboració de la llista dels aspectes clau de la pràctica didàctica.....	147
5.6.2	Con
creació dels condicionants de la pràctica didàctica.....	153
<b>IV. SEGONA ETAPA DE LA RECERCA: APLICACIÓ, ANÀLISI I</b>	
<b>INTERPRETACIÓ DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA.....</b>	<b>157</b>
<b>6. Descripció-narració de la pràctica didàctica.....</b>	<b>160</b>
<b>6.1 Descripció del projecte de música i cultura mexicanes.....</b>	<b>161</b>
<b>6.2 Descripció del projecte de música i cultura xineses.....</b>	<b>194</b>
<b>6.3 Interpretació dels resultats de l'anàlisi descriptiva.....</b>	<b>232</b>
6.3.1 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball en general.....	233
6.3.2 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball dins l'àrea de música.....	237
6.3.3 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball i la música del món.....	247
<b>7. La pràctica musical prèvia (PMP).....</b>	<b>251</b>
<b>7.1 La preparació del docent per a la PMP.....</b>	<b>253</b>
7.1.1 La formació del docent.....	254
7.1.2 La presa de decisions.....	262
<b>7.2</b>	<b>Les</b>
<b>intervencions del docent en la PMP: aportar una base de coneixement.</b>	<b>268</b>
7.2.1 Intervencions per aportar una base de coneixement: formular preguntes.....	269
7.2.2 Intervencions per aportar una base de coneixement: introduir nous continguts.....	284
<b>7.3 Les intervencions del docent en la PMP: aproximar la música als alumnes i activar els seus interessos.....</b>	<b>298</b>



7.3.1	Intervencions per aproximar la música als alumnes: establir connexions i potenciar l'experimentació musical.....	299
7.3.2	Intervencions per activar els interessos dels alumnes: crear expectació i predisposar els alumnes a rebre la música del món.....	308
7.3.3	Les repercussions de les intervencions del docent: de l'activació a l'elecció dels interessos.....	312
<b>8.</b>	<b>La visita d'un <i>culture bearer</i></b> .....	<b>318</b>
<b>8.1</b>	<b>La preparació de la visita del <i>culture bearer</i></b> .....	<b>320</b>
8.1.1	Preparació de la visita dins de l'aula.....	320
8.1.2	Preparació de la visita fora de l'aula .....	331
<b>8.2</b>	<b>Intervencions del <i>culture bearer</i> a l'aula: el <i>culture bearer</i> com a intèrpret..</b>	<b>332</b>
8.2.1	Interpretació musical.....	332
8.2.2	Il·lustració musical.....	333
8.2.3	Interpretació com a model.....	335
<b>8.3</b>	<b>Intervencions del <i>culture bearer</i> a l'aula: el <i>culture bearer</i> com a transmissor d'informació</b> .....	<b>337</b>
8.3.1	Tipus d'informació que transmet el <i>culture bearer</i> .....	338
8.3.2	El suport del material en la transmissió d'informació del <i>culture bearer</i> ...	351
8.3.3	Trets característics de la transmissió d'informació del <i>culture bearer</i> .....	355
8.3.4	Intervencions dels mestres durant l'exposició d'informació del <i>culture bearer</i> .....	361
<b>8.4</b>	<b>Intervencions del <i>culture bearer</i> a l'aula: el <i>culture bearer</i> com a guia en la pràctica musical</b> .....	<b>362</b>
8.4.1	Característiques de la pràctica musical.....	363
8.4.2	Intervencions del mestre de música en el desenvolupament de la pràctica musical.....	367
8.4.3	Implicació dels alumnes en la pràctica instrumental.....	368
<b>8.5</b>	<b>Les repercussions de la visita del <i>culture bearer</i></b> .....	<b>370</b>
8.5.1	Referències al coneixement adquirit en la sessió del <i>culture bearer</i> .....	371
8.5.2	Valoracions de mestres i alumnes sobre la visita del <i>culture bearer</i> .....	374
<b>9.</b>	<b>La contextualització musical</b> .....	<b>377</b>

<b>9.1 Tipus de contextualitzacions musical: intrínseca i extrínseca</b> .....	378
9.1.1 La contextualització intrínseca i les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....	378
9.1.2 La contextualització extrínseca i les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....	385
9.1.3 Les relacions entre la contextualització intrínseca i la contextualització extrínseca.....	391
<b>9.2 La contextualització musical i la relació entre disciplines</b> .....	399
9.2.1 Característiques i aportacions de les relacions disciplinàries per contextualitzar fora de l'aula de música.....	401
9.2.2 Els tipus de relacions disciplinàries per contextualitzar: interdisciplinarietat i multidisciplinarietat.....	407
9.2.3 Implicacions de la contextualització musical: la coordinació entre els docents.....	411
<b>9.3 La contextualització en el transcurs d'un projecte de treball</b> .....	416
9.3.1 El decurs de la contextualització en cadascun dels projectes i els temes utilitzats per contextualitzar.....	416
9.3.2 Situacions en les quals es porta a terme la contextualització.....	422
<b>V. CONCLUSIONS</b> .....	435
<b>10. Conclusions i propostes de futur de la recerca</b> .....	436
<b>10.1 Conclusions en relació a la idoneïtat del plantejament de la pràctica Didàctica</b> .....	436
10.1.1 Conclusions en relació a la pràctica musical prèvia.....	438
10.1.2 Conclusions en relació a la visita del <i>culture bearer</i> .....	443
10.1.3 Conclusions en relació a la contextualització musical.....	447
<b>10.2 Conclusions en relació als aspectes que cal enir en compte per l'aplicació de la pràctica didàctica</b> .....	452
<b>10.3 Conclusions en relació a les aportacions de l'experiència</b> .....	458
10.3.1 Aportacions de la pràctica didàctica a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.....	458
10.3.2 Aportacions de la pràctica didàctica a altres àmbits.....	460
<b>10.4 Reflexions finals i propostes de futur</b> .....	461
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b> .....	467

*Arreu del món, la gent fa la música  
significativa i útil per a les seves vides.  
(Wade, 2004, p.1)*



*Escolto música d'un indret llunyà que desconec i em captiven els seus ritmes, les seves melodies, els so dels seus instruments i, entre d'altres, em pregunto: d'on és aquesta música tan estranya? La mestra de música també ens la fa cantar, tocar i ballar, però no em contesta les preguntes que tinc, sinó que em diu que les busqui i m'orienta sobre com fer-ho. Amb el mestre tutor, des d'altres àrees, parlem sobre els aspectes socioculturals que envolten aquesta música. De mica en mica, organitzo la informació que obtinc i m'adono que en vull saber més coses. Aprenc molt quan un músic natiu ve a l'escola i el puc entrevistar, i m'emociono quan interpreta música en viu. Amb tot, dono resposta a les preguntes que m'havia plantejat, comprenc i em faig meva una música, que ja no em resulta tan estranya.*

Aquests podrien ser els pensaments d'un nen o nena quan s'endinsa en el procés d'una pràctica didàctica com la que s'estudia en aquesta recerca, la qual agafa dues peces d'un trencaclosques, la música del món<sup>1</sup> i la metodologia dels projectes de treball, i les fa encaixar, i crea d'aquesta manera una pràctica didàctica innovadora.

L'interès que tenim tant per la música del món com per la metodologia dels projectes de treball, aspectes que fa anys que s'estudien per separat, no és casual, sinó que sorgeix de la confluència de diferents fets que s'encadenen fins a generar la necessitat de plantejar una recerca en la qual es porti a terme una pràctica didàctica que els combini.

Per començar, partim de la base que el repertori que es treballa a l'aula de música ha d'acollir al màxim la diversitat d'èpoques, d'estils i de cultures, per així proporcionar als alumnes una visió de la realitat musical tan àmplia com sigui possible. D'aquesta manera, la música del món, que és un tipus de música que en el nostre context s'ha tractat poc a l'escola, també hi ha de ser present. Perquè això sigui possible, però, calen recerques com la que ens plantegem, que proporcionin als mestres recursos per incorporar aquest tipus de música a l'aula, que els facin veure que totes les maneres d'expressar-se musicalment són dignes de ser escoltades a les aules i que totes poden servir per il·lustrar els elements bàsics de l'educació musical.

El grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB fa anys que treballa en aquest sentit. El seu objectiu és incorporar en el repertori de l'audició musical a l'escola els estils de música que són poc freqüents.

---

<sup>1</sup> En el capítol 2 de la tesi, a la 37 expliquem sota quina concepció entenem i utilitzem el concepte *música del món* en la recerca que plantegem.

El fet de formar part d'aquest grup de treball no només ens inspira per potenciar la presència de la música del món a l'escola, sinó també per fer-ho a partir de l'audició.

Cal comentar que, en el nostre país, fins ara, els estudis relacionats amb la didàctica de la música del món han estat tractats bàsicament des de la perspectiva del repertori de cançons, mentre que la vessant de l'audició d'obres ha pres un tractament més musicològic que didàctic. Això fa que en la recerca que ens plantegem també tinguem la necessitat d'indagar aquest aspecte.

També considerem necessari incorporar la música del món a l'aula en concordança amb la societat actual en la qual vivim. Les noves tecnologies de la comunicació, la possibilitat de desplaçar-se cada vegada amb menys temps i els moviments migratoris actuals han potenciat l'intercanvi global. Com a resultat d'això, la societat cada vegada és més heterogènia, i hi conviuen persones de diferents cultures. Aquesta situació, naturalment, també es reflecteix a les escoles, les quals es converteixen en un punt de trobada de persones de diferents procedències i cultures.

Aquest fet ha propiciat que molts docents hagin sentit la necessitat d'incloure les músiques del món en el repertori escolar, entenent que a través de la música es facilita l'aproximació al coneixement de les diferents cultures que habiten el món i l'aula. Per fer-ho realitat, una gran majoria d'aquests mestres ha tractat a l'aula les músiques de les cultures a les quals pertanyen els nens i nenes que formen el grup classe.

En la nostra recerca, si bé considerem important conèixer allò que tenim en el nostre entorn, també creiem que és necessari que els alumnes prenguin consciència de la inabastable riquesa musical i cultural del món en què vivim. Això només és possible si els posem en contacte amb el màxim de músiques i cultures, independentment que les tinguem o no presents a les aules o a l'entorn més proper.

Finalment, el nostre interès per la música del món també sorgeix del fet de creure fermament que aquest tipus de música ajuda a desenvolupar la musicalitat dels alumnes i els fa coneixedors de la naturalesa humana, els mostra que la música és un element propi i característic que està present en totes les cultures. Escoltar i aprendre de les músiques del món comporta conèixer altres cultures, i això implica desenvolupar la consciència sociocultural dels alumnes i la seva multimusicalitat. També es fomenta una mentalitat oberta, des de la qual els alumnes prenen una nova perspectiva de la seva pròpia cultura, la poden situar en un context més ampli, el de totes les cultures.

Totes aquestes raons i circumstàncies ens fan situar l'estudi que presentem dins del camp de la didàctica de la música del món, i ens fan plantejar de quina manera aquest tipus de música pot ser aplicada a l'aula perquè la pràctica que se'n faci no sigui tan sols un exercici anecdòtic i puntual, sinó que els alumnes la comprenguin, la sentin més pròxima i, així, esdevingui significativa.

Perquè això succeeixi, creiem que hem de plantejar una pràctica didàctica que relacioni la música del món amb els aspectes socioculturals<sup>2</sup> que l'envolten, que hem d'apostar per la globalitat i no per la fragmentació de coneixements i facilitar, d'aquesta manera, el tractament interdisciplinari i contextualitzat que aquest tipus de música necessita per ser comprès.

Per aconseguir-ho, pensem en la confluència de la música del món i una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que li aporti flexibilitat, obertura i relació amb continguts d'altres àrees curriculars i, també, implicació i interès per part d'alumnes i mestres. Això ens fa pensar en la metodologia dels projectes de treball.

A part d'això, considerem que és important treballar amb la metodologia dels projectes de treball perquè parteix d'una ensenyança global, en la qual les relacions entre les fonts d'informació i els procediments per comprendre-la i utilitzar-la són portades a terme, prioritàriament, pels alumnes. Això afavoreix el seu desenvolupament personal, alhora que els aporta un coneixement crític, els fa conscients de la realitat social en la qual viuen, i els dona habilitats i competències per desenvolupar-se en aquesta realitat.

A més a més, com que les experiències documentades ens mostren que aquesta metodologia s'utilitza poc dins l'aula de música i que quan s'aplica sempre actua com a connexió amb el projecte d'aula i està supeditada a allò que treballa el mestre tutor, considerem que és interessant aprofitar que fem confluïr música del món i projectes de treball per indagar-ne el funcionament dins d'una assignatura tan procedimental com la música. D'aquesta manera, ens plantegem una pràctica didàctica en la qual es desenvolupi un projecte de treball en què la música sigui la protagonista.

A part de tots aquests fets que donen sentit a la recerca, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), vigent des de l'any 2006, ens parla tant dels projectes de treball com de la música del món — tal com explicarem posteriorment, en els capítols 1 i 2 d'aquesta tesi—, cosa que ens anima a tirar endavant aquesta experiència per poder-la fer arribar als mestres, els quals la podran aplicar en concordança amb la llei educativa i el currículum actual.

Totes aquestes circumstàncies que susciten i, alhora, justifiquen l'interès que tenim per la recerca, es converteixen en les motivacions que ens hi fan creure i ens donen les forces per voler-la desenvolupar.

---

<sup>2</sup> A manera d'aclariment, tot i que entenem que la música forma part de la cultura, i, encara més, que la música és cultura, en aquest treball presentem aquests dos aspectes per separat perquè ens facilita l'anàlisi. En el redactat, quan ens vulguem referir als temes que tenen relació amb la cultura, no els anomenarem *culturals* sinó *socioculturals*, seguint l'exemple d'autors internacionals com Blacking (1994), Campbell (2003), Chen-Hafteck (2010) i Dunbar-Hall (2009). Així, quan parlem de qüestions socioculturals ens referirem a tots aquells aspectes que es troben en la cultura, excepte la música.

A aquestes motivacions, però, també s'hi ha d'afegir, si ara tenim en compte una vessant més personal de la investigadora, el fet que sóc mestra de música i, per tant, crec que aquesta recerca només té sentit si pot tenir ressò a l'escola primària, si és propera a la realitat que viuen els mestres i els alumnes i al que ells necessiten, i si els ofereix una pràctica didàctica sobre música del món que esdevingui una nova manera d'experimentar i d'emocionar-se amb aquest tipus de música.

A més a més, inquieta i curiosa per naturalesa, sempre m'he preguntat per què la música no està més present a l'escola si forma part de la nostra vida quotidiana i si és un llenguatge que incideix no només en la vessant cognitiva dels alumnes, sinó també en l'emocional.

La música és una de les àrees que ens permet obrir-nos al món que ens envolta, ja que a partir de l'escolta d'una música del món, per exemple, viatgem a indrets llunyans i tenim l'oportunitat d'estar en contacte amb altres cultures. De la mateixa manera que la música ens obre al món, hem de potenciar una pràctica didàctica que obri el món de la música a l'escola.

Així doncs, totes aquestes justificacions i motivacions ens fan plantejar una recerca en la qual es vol dissenyar, aplicar i analitzar una pràctica didàctica que combini la música del món i la metodologia dels projectes de treball per veure quines en són les particularitats, els elements rellevants, es característiques que la diferencien d'altres, les seves aportacions i la seva idoneïtat.

Proposem una pràctica didàctica que pot esdevenir un nou enfocament en el marc de la didàctica de la música del món, un enfocament més global, que ens pot fer conèixer nous elements, indicadors i recursos. Una pràctica didàctica que aposta per la innovació dins l'escola primària, i que pot aportar un aprenentatge integral als alumnes pel fet de permetre'ls ser conscients de la realitat que els envolta i pel fet de donar-los habilitats i competències per desenvolupar-se d'una manera personal i social.

En definitiva, fem recerca en educació, i entenem que la funció d'aquest tipus de recerques és obrir noves portes als estudiants i als mestres, oferir-los alternatives i opcions a les experiències que ja han tingut. Per tant, volem conèixer si aquest binomi és vàlid per a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món a l'escola i, si és així, quines són les seves aportacions.

### **Estructura del treball**

La tesi s'organitza en cinc parts (indicades amb numeració romana), cadascuna de les quals es desenvolupa en els capítols que hi corresponen (indicats amb numeració aràbiga).

Aquesta introducció ens porta cap a una primera part, en la qual, de la mà de diferents autors nacionals i internacionals, ens endinsem en l'explicació de la fonamentació teòrica que sustenta la recerca que volem portar a terme.



Com que és una recerca que planteja un tema innovador, pràcticament no trobem documentació bibliogràfica que en faci referència, és a dir, que parli sobre la música del món i els projectes de treball de manera conjunta. Per aquest motiu, construïm la fonamentació teòrica de la recerca tractant les dues parts del binomi per separat. D'aquesta manera, dividim la primera part de la tesi en dos capítols:

El capítol 1 aporta informació sobre els projectes de treball, es fa un breu recorregut històric per aquesta metodologia, s'assenyala l'entrada dels projectes de treball en el món educatiu i s'esmenten algunes consideracions que cal tenir en compte per a la seva aplicació a l'aula.

El capítol 2 dona informació sobre la música del món i la situa en l'àmbit educatiu, es fa referència a la didàctica de la música del món i la seva aplicació a l'aula. També aporta informació sobre la figura del *culture bearer*<sup>3</sup> en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, i, finalment, es parla de la contextualització<sup>4</sup> com un aspecte que també cal tenir en compte quan es tracta aquest tipus de música a l'aula.

Una vegada s'ha exposat la fonamentació teòrica que sustenta la recerca, expliquem en què consisteix, cosa que ens porta fins a la segona part de la tesi, en la qual presentem l'estructura de la recerca, és a dir, el disseny, l'aplicació, el desenvolupament i la manera com plantegem l'anàlisi.

Aquesta segona part es desenvolupa en dos capítols (capítols 3 i 4).

En el capítol 3, trobem explicades les dues etapes de la recerca i els objectius i les preguntes d'investigació corresponents. En la recerca que plantegem, es vol dissenyar, aplicar, analitzar i interpretar una pràctica didàctica innovadora que combina la música del món i els projectes de treball, i això es porta a terme en dues etapes:

- La primera, prèvia a l'aplicació de la pràctica didàctica, en la qual es dissenyen les bases que s'han de tenir en compte per portar-la a terme.
- La segona, en la qual s'aplica, s'analitza i s'interpreta el desenvolupament de la pràctica didàctica.

També hi presentem la metodologia que guia la recerca en general, com també el tipus d'investigació que s'utilitza en cadascuna de les etapes.

---

<sup>3</sup> Definim el concepte de *culture bearer* en el capítol 2, 57. Cal dir que optem per mantenir el terme en anglès perquè les referències que hem trobat sobre aquesta figura són totes en aquest idioma.

<sup>4</sup> En aquest mateix capítol 2, a la 62 definim el terme *contextualització*, un concepte que s'utilitzarà al llarg de tota la tesi.

Finalment, també hi expliquem el context en el qual es porta a terme la recerca, és a dir, donem detalls sobre la població i la mostra que es fan servir per aplicar la pràctica didàctica dissenyada, que es concreta en dos projectes de treball, un sobre música i cultura mexicanes i l'altre sobre música i cultura xineses. Ambdós projectes es porten a terme a les aules de 6è de primària de dues escoles públiques, amb característiques diferents, de la ciutat de Barcelona.

En el capítol 4, exposem amb detall la manera que tenim de recollir les dades del treball de camp de cadascuna de les etapes de la recerca, com també el procés d'anàlisi que seguim per analitzar aquestes dades.

La tercera i la quarta part de la tesi recullen els resultats de la recerca.

La tercera part fa referència als resultats obtinguts en la primera etapa de la recerca, és a dir, aquella en la qual es dissenya la pràctica didàctica. Aquesta part es concreta en un únic capítol (el capítol 5), que aporta informació sobre l'estudi exploratori que desenvolupem per arribar a determinar els aspectes clau i els condicionants que marquen el disseny de la pràctica didàctica. Per poder-ho aconseguir, aquest estudi exploratori es compon de la posada en pràctica d'una prova pilot, l'anàlisi de fonts teòriques i d'experiències pràctiques sobre la metodologia dels projectes de treball, l'anàlisi de propostes didàctiques sobre música del món, l'anàlisi d'experiències que fan confluïr música del món i projectes de treball i la creació d'un grup de discussió amb mestres experts. El creuament de totes aquestes dades ens permet dissenyar les bases de la pràctica didàctica i passar a la següent etapa de la recerca.

En la quarta part d'aquest treball ens dediquem a presentar els resultats obtinguts en la segona etapa de la recerca, etapa que fa referència a l'aplicació, l'anàlisi i la interpretació de la pràctica didàctica. Aquesta part, que és la més extensa de la tesi, es divideix en quatre capítols (capítol 6, 7, 8 i 9).

En el capítol 6, fem una anàlisi descriptiva de l'experiència. Com que es tracta d'una pràctica didàctica innovadora, considerem que és necessari narrar amb detall la manera com es desenvolupa i com evoluciona. La descripció de cadascun dels projectes de treball que portem a terme ja és un resultat en si mateix, però, a més a més, el procés de descripció comporta també una anàlisi implícita en relació amb la rellevància de la metodologia dels projectes de treball en general, la metodologia dels projectes de treball dins l'àrea de música i la metodologia dels projectes de treball en relació amb la música del món, que ens fa aprofundir i interpretar els resultats obtinguts sobre aquests tres grans aspectes.

Més enllà de la descripció, obrim una segona anàlisi més profunda només per a aquells aspectes que detectem que són rellevants i característics de la pràctica didàctica que es porta a terme, que combina la música del món i els projectes de treball. Aquests són: la pràctica musical prèvia (PMP), la visita d'un *culture bearer* i la contextualització musical.

En el capítol 7, exposem els resultats obtinguts en relació amb la PMP, que és necessària per poder desenvolupar un projecte de treball sobre música del món. Fem referència a la preparació que necessita el docent per poder fer aquesta pràctica musical i al tipus d'intervencions que fa durant el seu desenvolupament.

En el capítol 8 trobem els resultats obtinguts en relació amb la visita d'un *culture bearer*. Expliquem la manera com es prepara aquesta visita i el tipus d'intervencions que un expert d'aquestes característiques fa a l'aula. Finalment, també aportem informació sobre les repercussions que té la seva visita en el desenvolupament del projecte.

En el capítol 9, presentem els resultats que hem obtingut pel que fa a la contextualització d'una música del món. Expliquem el tipus de contextualització musical que observem, les relacions disciplinàries que genera i com es desenvolupa en el transcurs d'un projecte de treball.

L'exposició d'aquests resultats ens fa entrar en la cinquena, i última, part de la tesi, en la qual s'exposen les conclusions a les quals arribem una vegada ha finalitzat la recerca. Aquesta part es concreta en un únic capítol, el capítol 10, en el qual es recullen les conclusions, les quals estan organitzades en relació a les finalitats de la recerca. D'aquesta manera expliquem quina és la idoneïtat del plantejament de la pràctica didàctica, quins són els seus elements rellevants, quins els aspectes que cal tenir en compte per a la seva aplicació a l'aula i quines les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món. També presentem el que considerem que són les reflexions finals de la recerca i les seves propostes de futur.

A més a més, detallem les referències bibliogràfiques que fem servir per construir el treball: entenem que són referències bibliogràfiques tant aquelles que estan citades en el text com aquelles que hem consultat per obtenir informació, resoldre dubtes i prendre exemples per construir la tesi, entre d'altres.

En darrer lloc, presentem els annexos en dos formats: en format DVD i en format paper. Els DVD contenen informació que complementa algunes de les parts d'aquest treball: recursos i materials utilitzats durant el desenvolupament d'ambdós projectes, documents que contenen l'anàlisi detallada necessària per poder construir els resultats, transcripcions d'entrevistes, els vídeos il·lustratius dels exemples citats en els capítols dels resultats, el diari de camp i els resultats del qüestionari dels alumnes, entre d'altres. En format paper, trobem l'ordre de les taules i les figures utilitzades en el text, com també la codificació dels exemples que s'utilitzen a la tesi.





# I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LA RECERCA

En la primera part de la tesi, presentem la revisió de diverses fonts documentals —llibres, articles, tesis, apunts, pàgines d'Internet i testimonis d'experts, entre d'altres— per determinar les bases teòriques de la recerca.

Explorem i llegim sobre el tema de recerca que ens crida l'atenció per veure si el que volem portar a terme és factible, o bé si cal desestimar-ho i és necessari buscar un altre tema d'investigació. Després d'una primera prospecció teòrica, ens adonem que la pràctica didàctica que volem fer, que fa confluïr la música del món i els projectes de treball, és innovadora.

Si ens centrem en l'estat de la qüestió sobre el tema, breument podem dir que només hem pogut trobar documentades dues experiències didàctiques que combinin la música del món i els projectes de treball. La primera, una recerca portada a terme per L. Chen-Hafteck (2007) sobre música xinesa a la ciutat de Nova York, en la qual s'utilitza una metodologia d'ensenyament-aprenentatge similar a la dels projectes de treball. La segona, una experiència didàctica que consisteix en un projecte de treball sobre música del món, feta en una escola de Catalunya i impulsada per N. Nadal (2007).

Si bé aquests estudis s'assemblen al que volem portar a terme, també cal comentar que hi ha altres autors (Barret, McCoy i Veblen, 1997, i Volk, 1998) que plantegen treballs en els quals es relaciona la música del món amb els aspectes socioculturals que l'envolten a partir de la investigació, cosa que s'apropa a la metodologia dels projectes de treball en els quals la recerca per part dels alumnes n'és una de les característiques.

La manca de fonts documentals en relació amb el tema que es tracta en la recerca ens ha fet plantejar aquesta part de la tesi en dos capítols (capítols 1 i 2), cadascun dels quals correspon a una de les peces del binomi que proposem. El primer capítol aporta informació sobre la metodologia dels projectes de treball, i el segon capítol, sobre la música del món.

En cadascun d'aquests capítols expliquem l'estat de la qüestió, és a dir, revisem la literatura per conèixer què s'ha treballat i investigat, i després en construïm la perspectiva teòrica, que ens aporta la informació necessària per poder sustentar la recerca que plantegem.

La informació que exposem és detallada, i ens serveix, d'una banda, per donar forma a la recerca que volem plantejar i, de l'altra, es converteix en el referent que ens permetrà contrastar i discutir els resultats que se n'obtinguin per extreure'n conclusions.

Per elaborar el primer capítol, el que fa referència a la metodologia dels projectes de treball, tenim una àmplia gamma de fonts documentals a l'abast per aportar una fonamentació teòrica apropiada, ja que és una metodologia d'ensenyament-aprenentatge força utilitzada i explorada en el nostre context.

En canvi, a l'hora d'elaborar el segon capítol, el que fa referència a la música del món, la informació que podem obtenir en el nostre context és escassa. Com que un dels centres on s'estudia amb més rigor i profunditat el tema de la didàctica de la música del món és a la Universitat de Washington (Seattle, els Estats Units), vaig decidir anar a fer la meua estada doctoral en aquesta universitat, i vaig cursar el programa Visiting International Student Internship & Training Program (VISIT), supervisat per la Dra. Patricia Shehan Campbell, una de les persones més reconegudes en el camp de la didàctica de les músiques del món. Aquest programa va fer possible que assistís a classes i cursos en relació amb la didàctica i la recerca de la música del món, que accedís a un fons bibliogràfic molt complet sobre aquest tipus de música i, també, que entrevistés persones expertes en el nostre tema de recerca i que fes tutories i seminaris amb ells.

Tots aquests aspectes ens han ajudat a construir aquest primer capítol de la tesi, i també ens han format tant en l'àmbit teòric com en el pràctic del tema que hem tractat. La informació documental recollida durant aquesta estada doctoral, com ara apunts de cursos i entrevistes, també l'hem fet servir en l'elaboració d'aquesta part de fonamentació teòrica.

## 1. Els projectes de treball: bases i consideracions per a la pràctica

*Sento i oblidó. Veig i recordo. Faig i entenc.*  
(Proverbi xinès)

Quan revisem diferents fonts documentals sobre els projectes de treball, de seguida ens adonem que no són una nova manera d'ensenyar als alumnes, sinó que fa anys que s'estudien i s'apliquen tant en l'àmbit internacional com en el nacional.

Si ens centrem a fer una ullada general sobre els projectes de treball, trobem que William Heard Kilpatrick (1871-1965) en va fomentar la introducció a l'escola a començaments del segle xx, i des de llavors han estat diversos els investigadors que s'han dedicat a estudiar les característiques i les potencialitats que té aquest mètode educatiu, tal com demostren, per exemple, els estudis de Katz&Chard (1989), Helm (1996, 1998, 2000 i 2003) i Katz (1996) als Estats Units, Arpin i Capra (2001) i Chard (2011) al Canadà, o Mosquera (2010) a Veneçuela.

En el continent europeu, els projectes de treball s'han aplicat a les escoles de diferents països. Per exemple, a la dècada dels seixanta, els trobem sobretot a les escoles d'educació infantil d'Anglaterra, i, a partir de la dècada dels anys noranta, a Itàlia, però amb el nom de *Reggio Emilia* (Gandini, 1993).

Actualment, estudis com els de Knoll (1997) i Malmberg (2012) ens mostren com els projectes de treball són una metodologia molt actual a les escoles de països centreeuropeus com Àustria i Alemanya, on són coneguts amb el nom de *Projektunterricht*.

Però per descobrir aquesta metodologia no cal que anem més enllà de les fronteres del nostre territori, ja que a Catalunya fa anys que es va començar a aplicar i que va esdevenir motiu d'estudi de diversos investigadors, tal com mostren els llibres i els articles d'autors com Hernández i Ventura (2008, 1992 primera edició) o Mases i Molina (1995). Tot i que les experiències d'aquests autors fan palès que els projectes de treball es van començar a estudiar ja fa més de vint anys, recerques com les de Martín (2006), Pozuelos (2007) o la que plantejem en aquest treball ens ensenyen que és una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que continua vigent a les escoles, i que les seves aportacions són tan riques que és necessari continuar-les investigant. Un altre dels aspectes que ens ho mostra és el ressò que està tenint aquesta metodologia arran de l'entrada en vigor el 2006 de la Llei orgànica d'educació (LOE) a les escoles, cosa que n'ha promogut noves investigacions i experiències.

Alguns exemples recents són les portades a terme per Rodríguez (2010), Algás, Ballester, Carbonell *et al.* (2010), Majó (2010), Bultó, Castiñeira, Llorens i Nadal, (2010) o el monogràfic de la revista *Eufonia* anomenat *Música y Proyectos* (núm. 55, 2012).

En la tasca d'aprofundiment en el tema, i d'acord amb la recerca que plantejem, hem estat buscant l'estat de la qüestió referent als projectes de treball dins l'àrea de música. Tot i que existeixen, les experiències són escasses, ja que normalment el mestre de música se sol adaptar al projecte d'aula que porta a terme el mestre tutor, enlloc d'impulsar-ne un des de la seva assignatura.

Malgrat això, d'una banda, a escala internacional, hem de destacar la recerca de Malmberg (2012), que constata, a partir de les experiències que ha portat a terme en escoles austríaques, que els projectes de treball a l'àrea de música promouen l'experimentació musical i el fet que els alumnes es pregunten i s'encurioseixin sobre la música. També explica que, tal com comentàvem, costa molt que els mestres de música iniciïn projectes de treball. Als Estats Units, des de la Universitat d'Illinois també es promouen projectes de treball a l'àrea de música, empresos i analitzats pel grup PIP Projects, coordinat per Katz i Mendoza des del 2007; de l'altra, a escala nacional, el 2008 es van promoure les VII Jornades de Música de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB) amb el tema «Projectes de treball i música», en les quals diversos mestres i experts van explicar les seves experiències. També trobem una investigació portada a terme per Orts (2011) que combina una metodologia similar a la dels projectes de treball, l'aprenentatge basat en problemes, i la música en l'àmbit universitari. Finalment, tal com hem comentat anteriorment, recentment la revista *Eufonia* (núm. 55, 2012) ha publicat un volum dedicat a la música i als projectes.

Tot i que aquestes experiències ens mostren que els projectes de treball són una metodologia que pot ser aplicada a l'aula de música, cal comentar que revisant-les hem pogut constatar que, sovint, es confonen els conceptes i es parla de projectes de treball quan realment es vol fer referència als centres d'interès,<sup>5</sup> o a un altre tipus de metodologia que no correspon a la dels projectes. Això ens fa parlar sobre l'ambigüitat del terme *projectes de treball*. Tot i això, abans el definirem:

— Què són els projectes de treball<sup>6</sup>?

Iniciem la definició de *projectes de treball* (*project work, project method, project approach, project-based learning*) des del punt de vista d'un dels seus creadors, Kilpatrick, ja que considerem que la idea que tenia aquest autor determina les bases de les futures definicions que se'n faran.

Per Kilpatrick (1918), un projecte era una proposta d'acció entusiasta per desenvolupar un ambient social, que havia de servir per millorar la qualitat de la vida de les persones.

Deia que, en la mesura que les persones se sentissin compromeses amb el seu aprenentatge, pararien atenció al que havien de fer i, d'aquesta manera, desenvoluparien destreses i adquiririen coneixements que els permetrien viure millor.

Amb els anys, diversos autors (Arpin i Capra, 2001; Domínguez, 2000; Hernández i Ventura, 2008; Katz, 1996; Martin, 2006, i Pozuelos, 2007) han sumat continguts a la definició feta per Kilpatrick. En aquest treball, en el qual es tenen en compte les seves idees, els projectes de treball s'entenen com una metodologia d'ensenyament-aprenentatge basada en la filosofia de la psicologia constructivista, que afronta un ensenyament global en el qual els alumnes participen en la construcció dels seus coneixements i en la manipulació de les fonts d'informació i els procediments per comprendre-la i utilitzar-la. En aquest procés, el mestre actua com a guia i mediador. Per fer un projecte es parteix dels interessos que els alumnes manifesten, cosa que fomenta l'autonomia dels alumnes i fa que l'aprenentatge sigui més significatiu i motivador per a ells. L'alumne resol aquests interessos a partir de la recerca d'informació, generalment en petit grup. Els projectes de treball solen seguir unes fases de desenvolupament i, en molts casos, els continguts curriculars s'organitzen sota un enfocament interdisciplinari.

---

<sup>5</sup>Els centres d'interès són una metodologia d'ensenyament-aprenentatge centrada en els interessos dels alumnes, però, a diferència dels projectes de treball, el mestre continua sent transmissor d'informació i actua com a expert i executor. Es preparen activitats per als alumnes sobre el tema que ells han decidit que volien aprendre.

<sup>6</sup>Els projectes de treball també podem trobar-los anomenats com a treball per projectes. Entenem que les dues nomenclatures són vàlides, però en aquest treball optem per utilitzar la de projectes de treball perquè considerem que és la manera més estesa a nivell nacional i internacional per referir-se a aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge.



A partir d'aquí, i si tornem a l'ambigüitat de la qual parlàvem, Pozuelos (2007) explica que el terme *projectes de treball* «ha colat en el llenguatge pedagògic fins a convertir-se en un comodí que maquilla pràctiques que responen en molt poca proporció a la idea original» (p. 31). Atribuïm aquesta ambigüitat al caràcter obert dels projectes de treball, i també al boom que han experimentat recentment a causa de la implementació de la LOE que, d'una banda, ha propiciat que molts mestres s'interessessin per aquesta manera de treballar i ha donat rellevància a aquesta metodologia, però, de l'altra, ha fomentat que es generés confusió en la utilització del terme.

Tot i que som conscients que els projectes de treball són una metodologia flexible i que no es porten a terme de la mateixa manera a tot arreu, sí que tenen unes característiques que configuren els seus trets identitaris, tal com exposarem més endavant en aquest capítol. En tot cas, considerem important que cada vegada són més els mestres que tenen ganes d'experimentar i de descobrir noves maneres d'ensenyar als seus alumnes, tinguin un nom o un altre.

## **1.1 Breu recorregut històric pels projectes de treball**

La metodologia dels projectes de treball està formada per les idees de diverses tradicions pedagògiques, les quals tenen uns factors comuns.

En primer lloc, estan basades en la crítica al tractament curricular del coneixement del seu temps. En aquest sentit, els projectes de treball neixen per denunciar la distància entre l'escola i la realitat, ja que fins aleshores els continguts escolars, centrats únicament en qüestions acadèmiques, no tenien en compte la vida dels alumnes fora de l'aula. A més a més, es presentava als alumnes un aprenentatge fragmentat en disciplines, el qual no reflectia la realitat que els nens i nenes vivien.

En segon lloc, estan basades en la necessitat de modificar els mètodes d'ensenyament-aprenentatge. Segons Knoll (1997), aquestes tradicions, que donen pas al naixement dels projectes de treball, apostaven per la construcció del coneixement, l'aprenentatge basat en la indagació, la resolució de problemes, el valor de la interacció entre alumnes i mestres, o entre els mateixos alumnes, i el llenguatge com a transmissor de coneixement i regulador de l'activitat a l'aula, entre d'altres.

Tal com veurem a continuació, són moltes les experiències i els autors que han fet possible el naixement dels projectes de treball.

### **1.1.1 L'origen dels projectes de treball**

Segons els autors que s'han dedicat a estudiar l'evolució dels projectes de treball, com ara Knoll (1997) i Mosquera (2010), l'origen d'aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge es remunta a finals del segle XVI a Itàlia.

Aquests experts expliquen que, amb els anys, els projectes de treball han anat passant per diferents fases, en les quals han anat adquirint cadascuna de les característiques que el defineixen actualment.

A continuació revisarem breument la història dels projectes de treball explicant cadascuna d'aquestes fases:

- La primera fase, del 1590 al 1765, situa l'inici dels projectes a les escoles d'arquitectura europees, sobretot a França i Itàlia. Concretament, els projectes apareixen com un moviment professionalitzador de l'arquitectura dins l'Acadèmia d'Art de San Luca, a Roma, on es feien concursos en els quals els alumnes havien de presentar els seus propis projectes arquitectònics. Això provoca un gir en la manera d'ensenyar, ja que es comença a orientar cap a la construcció d'aquests projectes, que són seleccionats pels propis alumnes.
- La segona fase, del 1765 al 1880, fa referència al moment en què els projectes s'estableixen com a mètode d'ensenyament regular a les escoles d'enginyeria de França, Alemanya i Suïssa. En aquesta fase, els projectes de treball també es traslladen a Amèrica: segons Knoll (1997) un professor d'enginyeria mecànica de la Universitat d'Illinois, Stillman H. Robinson, aplica aquest mètode amb els seus estudiants, ja que considera que la teoria i la pràctica són inseparables i que per poder fer qualsevol projecte mecànic s'ha d'experimentar i no només dissenyar perquè el construeixin els mecànics. Robinson considerava que, d'aquesta manera, els estudiants es tornaven ciutadans demòcrates, ciutadans que creien en la igualtat dels homes i en la dignitat de la feina.
- La tercera fase, del 1880 al 1915, és la de l'entrada dels projectes de treball a les escoles públiques. Aquesta formació pràctica impulsada per Robinson es trasllada també als instituts, fins que el 1879 Woodward funda la primera Escola de Pràctiques Manuals (Knoll, 1997, par. 12). L'èxit d'aquesta escola també es trasllada a l'escola primària, però amb una mica de crítica, ja que es considera que la formació manual ha de basar-se en els interessos i les experiències dels alumnes, i que no només s'ha de fer per formar-los des del punt de vista tècnic, perquè la creativitat que demostren també és important. El màxim exponent d'aquest moviment va ser John Dewey (1859-1952), les idees del qual van tenir un pes important en la concreció dels projectes de treball tal com els coneixem actualment.
- En la quarta fase, del 1915 al 1965, es torna a definir el concepte de *projecte* i retorna a Europa. La nova psicologia de l'educació promou el fet de pensar que no s'ha d'omplir el cap dels alumnes de coneixements passius, sinó que s'han d'emprendre projectes en els quals l'aprenentatge aplicat els serveixi per desenvolupar la iniciativa, la creativitat i el judici crític.

En el marc d'aquesta idea, William Heard Kilpatrick (1871-1965) considera que cal tornar a definir la metodologia dels projectes de treball, perquè pugui ser aplicada d'una manera més general. Així doncs, el 1918, Kilpatrick, en una de les revistes americanes d'educació més prestigioses del moment, *Teachers College Record*, publica una proposta de treball curricular integrat, la qual anomena *mètode de projectes de treball* (Torres, 1994). Considera que els alumnes han d'expressar lliurement el que volen fer, i confia que així la motivació i l'èxit en l'aprenentatge sigui prou gran perquè puguin aconseguir arribar als objectius marcats. Per Kilpatrick, és necessari que allò que els alumnes estudiïn els resulti interessant i els sigui d'utilitat. Zabala (2005) també comenta que, per Kilpatrick, l'objectiu de l'educació és perfeccionar la vida en tots els seus aspectes. Per aquest motiu, la finalitat de l'escola ha de ser ensenyar a pensar i a actuar de manera intel·ligent i lliure, i els programes han d'estar basats en l'experiència social i en la vida individual. Kilpatrick entén el mètode, doncs, com una adaptació de l'escola a una civilització que canvia constantment.

Aquest autor també considera que els projectes han de seguir quatre fases per desenvolupar-se correctament: decidir el propòsit del projecte, elaborar un pla de treball que en permeti la resolució, executar el pla dissenyat i avaluar-lo.

A finals d'aquesta etapa, la metodologia dels projectes perd força als Estats Units, però augmenta al continent europeu.

- En la cinquena etapa, del 1965 fins als nostres dies, l'última, es redescobreix la idea dels projectes de treball a escala europea, ja que es retorna a les idees progressistes en educació.

Els projectes sorgeixen com una alternativa a l'ensenyament tradicional (basat en classes magistrals), i a les escoles es comença a aplicar aquesta metodologia de manera integral, tot i que, per exemple, en el cas espanyol s'observa una tendència d'ús en l'etapa educativa d'infantil més que en la de primària.

Aquestes fases ens mostren com, amb el temps, el concepte de projectes de treball s'ha anat perfilant fins arribar a la manera com l'entendem avui en dia. Tot i això, no només l'evolució històrica ha anat concretant aquesta metodologia, sinó que també s'ha vist influenciada per les idees de diferents autors que han esdevingut els seus precursors en l'educació, tal com expliquem a continuació.

### 1.1.2 Els projectes de treball i els seus precursors en l'educació

Diversos experts en l'estudi dels projectes de treball, tals com Arpin i Capra (2001), Chard (2001), Martín (2006), Orts (2011), Pozuelos (2007), Torres (1994) o Zabala (2005), consideren que l'actual concepció dels projectes de treball està inspirada en les idees dels pedagogs de l'escola nova<sup>7</sup> i que, per tant, aquesta manera d'entendre els projectes de treball estableix connexions amb altres teories i pràctiques pedagògiques que estimulen, per exemple, la investigació de l'entorn, el treball cooperatiu, el coneixement integrat, la interacció contínua entre el mestre i l'alumne, l'ús de diverses fonts i entorns d'aprenentatge i la relació entre disciplines, entre d'altres.

Si ens remuntem fins al segle XVIII, podem parlar de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), considerat el precursor de l'escola nova, el qual va revolucionar el món de l'educació en atribuir una importància cabdal a l'infant en el procés educatiu. En la mateixa línia, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) afirmava que la curiositat intel·lectual i els propis interessos de l'individu eren el motor de l'aprenentatge.

Anys més tard, autors com Dewey, Decroly i Freinet, entre d'altres, amplien les idees esmentades i determinen les bases dels projectes de treball.

Si Kilpatrick, l'impulsor del mètode dels projectes de treball tal com l'entendem actualment, es va basar en les idees d'algun autor, aquest va ser John Dewey (1859-1952), que defensava una escola activa en la qual els alumnes, com a éssers actius, aprenien a partir de la participació en experiències de treball. També afirmava que el pensament tenia el seu origen en una situació problemàtica que cada un havia de resoldre mitjançant una sèrie d'actes voluntaris. Segons Dewey, calia aprofitar el desig innat d'aprendre de l'alumne, la seva iniciativa personal i la formació democràtica.

Un altre dels autors que també va influenciar la construcció de la noció dels projectes de treball va ser Ovide Decroly (1871-1932), precursor del principi de globalització. Decroly plantejava un canvi curricular que incloïa substituir les assignatures tradicionals per àrees temàtiques més àmplies (centres d'interès). La seva concepció pedagògica també partia de la base que els interessos dels alumnes estaven lligats a les necessitats bàsiques. Decroly deia que, per arribar a estimular la intel·ligència dels alumnes, s'havia d'adreçar a les seves emocions i despertar la seva curiositat, i afegia que la col·laboració entre el mestre i l'alumne era quelcom omnipresent en el decurs de la vida a l'aula.

---

<sup>7</sup> L'escola nova està formada per un grup de moviments pedagògics de caràcter progressista que van sorgir a finals del segle XIX. Són crítics amb l'educació tradicional, i és que, entre altres idees, no entenen l'alumne com un ésser passiu, sinó que consideren que aquest ha de ser un participant actiu en el seu propi procés d'aprenentatge.

Un altre dels precursors de les idees que integren la metodologia dels projectes de treball va ser Célestin Freinet (1896-1966), el qual considerava que, a part de promoure la participació activa dels estudiants a l'aula, el mestre havia de cuidar l'espai i organitzar un entorn ric i estimulants on els alumnes se sentissin animats i entusiasmats; dit d'una altra manera, el mestre havia de cuidar el clima de l'aula. També defensava una escola cooperativa, en la qual l'infant pogués compartir idees i, alhora, deixar anar la seva imaginació.

Amb els anys, la concepció dels projectes de treball també s'ha vist influenciada per altres autors més moderns, com per exemple Cousinet o Ausubel.

Roger Cousinet (1881-1973) exposava la importància del mètode lliure de treball en grup i considerava que el docent no havia de ser l'única font d'informació dels alumnes, sinó que l'aprenentatge també es podia fer gràcies a la interacció entre iguals. En aquest sentit, el rol del mestre havia de ser fer de guia i ajudar els seus alumnes.

Finalment, David Paul Ausubel (1918-2008) impulsava la teoria de l'aprenentatge significatiu, a partir de la qual explicava que, quan es relacionaven els coneixements previs dels alumnes i el nou coneixement que adquirien, l'aprenentatge esdevenia significatiu. També comentava que els interessos dels alumnes i les seves necessitats determinaven el grau de motivació per les activitats que feien.

A l'últim, defensava els processos d'aprenentatge per descobriment, els quals es produïen, segons l'autor, quan els alumnes tenien la possibilitat d'organitzar ells mateixos els continguts de l'aprenentatge a partir de les dades que buscaven.

Cadascuna de les idees d'aquests autors va donar forma al concepte *projectes de treball* que entenem actualment, el qual hem definit a l'inici del capítol i del qual detallarem les característiques més endavant. Abans, però, expliquem l'entrada d'aquesta metodologia a l'escola.

## **1.2 Els projectes de treball en l'àmbit educatiu**

Iniciem aquest apartat detallant sota quina concepció d'escola es troben els projectes de treball i com són entesos dins l'àmbit educatiu.

D'una banda, els projectes de treball s'emmarquen dins d'una idea d'escola que concep que allò important d'un centre educatiu és la seva naturalesa social, és a dir, les interaccions i les relacions que s'hi estableixen. També es té en compte l'escola com un agent socialitzador, que ha de garantir que els alumnes tinguin uns coneixements mínims (competències bàsiques) per poder esdevenir ciutadans del món. En aquest sentit, López (2010) considera que els projectes de treball van més enllà de la concepció d'una metodologia, són una concepció d'escolaritat basada en l'ensenyança per comprensió i en la naturalesa global dels conceptes.

De l'altra, els projectes de treball no són una fórmula didàctica basada en uns passos determinats, sinó una aspiració que serveix perquè l'escola sigui un espai que afavoreixi l'equitat i l'emancipació dels individus. Els projectes de treball, doncs, constitueixen una metodologia d'ensenyament-aprenentatge flexible amb una estructura oberta que es va articulant a mesura que es desenvolupa (Domínguez, 2000).

### 1.2.1 L'entrada dels projectes de treball a l'escola

Si ens basem en la descripció històrica que hem fet en l'apartat anterior, l'entrada de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball en l'àmbit educatiu de l'escola infantil i primària la trobem a començaments del segle xx als Estats Units.

Tot i que els projectes de treball es van originar a Europa, no és fins a la dècada dels setanta que reapareixen en les escoles centreeuropees i del nord d'Europa, on s'incorporen per les seves vàlues interdisciplinàries, per la necessitat de trencar amb la rutina de l'escola i per deslliurar-se de la manera de fer i de les idees imposades pels règims totalitaris que dominaven Europa en aquella època (Katz, 1996; Knoll, 1997, i Malmberg, 2012).

A Espanya, la metodologia dels projectes de treball va ser ràpidament difosa a començaments del segle xx a través de la figura de Luzuriaga i les seves publicacions en la *Revista de Pedagogia*, que ell mateix dirigia. Segons Pozuelos (2007), va ser tal l'arrelament dels projectes de treball en el nostre context, que fins i tot es van publicar llibres sobre aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge per divulgar-la entre els mestres, com el de Sainz (1993), titulat *Método de proyectos*.

Malgrat això, aquest corrent innovador es va veure interromput per causes polítiques imposades per les autoritats franquistes de la postguerra (Roldán, 1997). Autors com López (2010) s'afegeixen a aquesta idea, però comenten que ja fa uns quants anys que assistim a una revitalització de l'aplicació dels projectes de treball a les aules. I és que, actualment, els projectes de treball són una metodologia que cada vegada s'utilitza en més escoles, sobretot des de la implantació de la LOE el 2006, ja que en el text d'aquesta llei educativa s'impulsa la pràctica d'aquesta metodologia, o de similars, per exemple, demanant als mestres que portin a terme un projecte interdisciplinari a cada cicle:

Les competències bàsiques es desenvoluparan en les diferents àrees i amb activitats de diferents graus de complexitat que comportin connexions entre continguts interdisciplinaris o de la pròpia àrea i interdisciplinaris o de les diverses àrees, integrant les diferents experiències i aprenentatges dels alumnes. En cada cicle es realitzarà com a mínim un treball o projecte interdisciplinari de caire competencial sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees (LOE, 2006, p. 173).

En la LOE, també es dóna a les escoles la possibilitat d'organitzar els continguts del currículum segons unitats didàctiques o projectes de treball interdisciplinaris:

El currículum estableix, per a cada cicle, els continguts i criteris d'avaluació que el centre distribuirà i seqüenciarà al llarg de cada cicle, i concretarà en unitats de programació i/o projectes de treball interdisciplinaris (LOE, 2006, p. 159).

I encara més, en l'actual llei educativa no només es demana que els alumnes portin a terme projectes interdisciplinaris i es dóna l'opció d'utilitzar la metodologia dels projectes de treball,<sup>8</sup> sinó que també es fan recomanacions en aquest sentit:

Els centres docents han d'organitzar l'horari d'acord amb la seva programació, atenent les necessitats i possibilitats de la seva planificació curricular, especialment si s'organitza per projectes de treball interdisciplinaris, d'acord amb l'edat i els interessos de l'alumnat. En aquesta flexibilització de les hores dedicades a cada àrea, es respecten els horaris globals i l'horari mínim establert per a cadascun dels cicles de l'etapa (LOE, 2006, p.13).

Per tant, la LOE parla de projectes de treball, i tots aquests aspectes han afavorit que els mestres incorporin i experimentin aquesta metodologia a les aules, i que hagin pres consciència de les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.

### **1.2.2 Les aportacions dels projectes de treball a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes**

Són diversos els autors (Chard, 2011; Ferrer, 2010; Hernández i Ventura 2008; López, 2010; Martín, 2006; Nadal, 2007; Pozuelos, 2007; Sanmartí i Tarín, 2010, i Zabala, 2005) que consideren que és important utilitzar la metodologia dels projectes de treball a l'escola per tot allò que aporta a l'ensenyament- aprenentatge dels alumnes.

Aquests autors comenten que els projectes de treball formen els alumnes en competències, els eduquen en valors, fomenten que l'aprenentatge que adquireixen sigui significatiu i global i aconseguen una actitud favorable dels nens i nenes envers el coneixement.

A continuació detallem cadascuna d'aquestes aportacions:

---

<sup>8</sup> Diferenciem expressament projectes interdisciplinaris i projectes de treball, perquè considerem que un projecte interdisciplinari no s'ha de fer necessàriament amb la metodologia dels projectes de treball. Aquest és un dels aspectes que fomenta la confusió i l'ambigüitat del terme de la qual parlàvem a l'inici del capítol.

## — Formar els alumnes d'una manera competencial

Tal com comenten Ferrer (2010), Hernández (2000) i Parellada (2007), els projectes de treball són una manera adequada de formar els alumnes en competències, ja que afavoreixen, entre d'altres, el pensament crític, la creativitat i la capacitat d'iniciativa, de resolució de problemes i de presa de decisions. En aquest sentit, López (2010) afegeix que aquest fet en el nostre país té més rellevància, ja que l'actual currículum de la LOE està organitzat per competències. L'autor comenta que, tot i que l'objectiu dels projectes de treball no sigui treballar-les, la seva estructura metodològica possibilita i facilita la planificació i el treball de les quatre competències bàsiques transversals: les comunicatives, les metodològiques, les personals i les de conviure i habitar el món.

Tot i això, quan es parla de quines són les aportacions dels projectes de treball a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, generalment es fa referència a tres de les competències específiques, les que tenen relació amb el fet d'aprendre a aprendre, amb l'autonomia i la iniciativa personal i amb el tractament de la informació i la competència digital.

### ○ Aprendre a aprendre

En una societat d'aprenentatge continu, els projectes de treball són una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que fomenta que els estudiants es comprometin a construir el seu propi coneixement, que resolguin situacions concretes relacionades amb la seva vida professional i social. Per tant, això fomenta el fet que els alumnes aprenguin a aprendre (Martín, 2006).

### ○ Autonomia i iniciativa personal

Zabala (2005) comenta que els projectes fomenten l'esperit i la capacitat d'iniciativa dels alumnes, ja que, en els projectes de treball, sovint els temes d'estudi són escollits pels nens i nens, la qual cosa fomenta la seva iniciativa personal per proposar, dialogar i consensuar el tema amb tots els integrants del grup classe.

Gudjons (cf. Malmberg, 2012) i Knoll (1997) afegeixen que els projectes també fan adquirir autonomia i responsabilitat als alumnes, ja que ells són els encarregats de buscar informació, tractar-la i presentar-la davant dels seus companys.

### ○ Tractament de la informació i competència digital

Segons Carbonell, Essomba i Valero (2010), els projectes de treball són una eina útil per tractar la informació, ja que en el seu desenvolupament els alumnes aprenen a buscar-la, organitzar-la, interpretar-la, assimilar-la i jutjar-la, i també la transmeten als seus companys. Per tant, la comparteixen i la tracten.



La funció dels projectes de treball és, doncs, afavorir la creació d'estratègies d'organització dels continguts escolars en relació amb el tractament de la informació i en relació amb la resolució de problemes que facilitin a l'alumnat la construcció dels seus propis coneixements (Nadal, 2007).

Amb aquesta metodologia també es milloren les habilitats d'investigació dels estudiants: els nens i nenes aprenen no només a utilitzar recursos electrònics, sinó també a fer treballs de camp, enquestes, entrevistes, consultes a experts, és a dir, a consultar fonts d'informació de primera mà.

Finalment, Gudjons (cf. Malmberg, 2012) també comenta que els projectes de treball ajuden a millorar les habilitats de comunicació dels estudiants, per tant, també s'incideix en la competència comunicativa.

#### — Educar els alumnes en valors

Una altra de les aportacions dels projectes és que són una metodologia que educa els alumnes en valors, ja que fomenta la cooperació, la responsabilitat, la presa de decisions conjunta, el diàleg, la participació democràtica, la relació entre companys, el fet de compartir opinions i maneres de pensar el món i l'intent de comprendre a l'altre, entre d'altres (Martín, 2006; Sanmartí i Tarín, 2010).

Si detallem més aquestes idees, d'una banda, trobem que els projectes de treball són una metodologia d'ensenyament-aprenentatge en la qual els alumnes s'han de posar d'acord, han de prendre decisions conjuntament, han de dialogar i negociar per arribar, per exemple, a escollir el tema del projecte. En aquest sentit, Chard (2011) i Knoll (1997) expliquen que el fet de buscar un coneixement profund sobre les diferents qüestions que es tracten i haver-les de decidir conjuntament aporta als alumnes habilitats democràtiques i socials. De l'altra, quan es porten a terme projectes de treball a l'aula, sovint els alumnes treballen conjuntament en petits grups, s'organitzen, s'estructuren i prenen decisions plegats. Segons Ballester (2010), això aporta més cohesió grupal, de manera que s'incrementa el nivell de confiança i d'amistat entre l'alumnat. En aquest sentit, López (2010) afegeix que el treball en grup també potencia la col·laboració davant la competició i es respecten els diferents nivells i capacitats. Chard (2011) també explica que el treball en grup desperta en els alumnes habilitats socials i emocionals, que són tant o més importants que les habilitats i coneixements acadèmics.

Els projectes de treball també se centren en els interessos dels alumnes, i aquest fet provoca que els nens i nenes s'impliquin en el seu propi aprenentatge, que es potenciï la col·laboració en lloc de la competició, que es respectin nivells i capacitats i, en definitiva, que s'atengui molt millor la diversitat present a l'aula (López, 2010).

Tot i això, el mestre té un paper important en aquesta tasca d'educar en valors. Martín (2006) classifica les intervencions docents que afavoreixen l'aparició de valors en tres grups: «convidar els alumnes a exercitar valors, a comprometre's personalment amb determinats valors i a mostrar actituds valuoses» (p. 174).

Finalment, si ens fem nostres les paraules de Sanmartí i Tarín (2010), un projecte té sentit si s'afavoreix la construcció d'un coneixement que promogui la comprensió del món i la capacitat per actuar en aquest d'una manera responsable i solidària.

— Fomentar un aprenentatge significatiu i es repercuteix en la motivació dels alumnes

En general, segons Nadal (2007) i Trujillo (2012), entre altres autors, els projectes de treball incideixen en l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, ja que l'elecció del tema d'interès és a càrrec dels nens i nenes, es dóna rellevància als coneixements previs que tenen els alumnes i es promou la integració de coneixements.

Si concretem una mica més aquestes idees, d'una banda, trobem que Pozo (2010) afirma que quan es porten a terme projectes de treball a l'aula, generalment l'alumne se sent protagonista, perquè el que es treballa parteix dels seus interessos i, d'aquesta manera, reconeix en l'aprenentatge aconseguit les respostes a les preguntes que s'havien plantejat a l'aula. Això fa que l'aprenentatge esdevingui significatiu i motivador. Si el que es treballa resulta interessant per als alumnes, llavors es pot generar coneixement.

De l'altra, els projectes de treball promouen la integració de coneixements i de habilitats de diverses disciplines, de manera que els alumnes poden veure les connexions que s'hi estableixen i això dóna sentit a l'aprenentatge i el fa significatiu per a ells. Xus Martín (2006) afegeix que el tractament interdisciplinari dels fenòmens permet als alumnes descobrir les dimensions ètiques i socials del coneixement.

Finalment, en els projectes de treball, l'aprenentatge també esdevé significatiu perquè els coneixements es construeixen, segons Hernández i Ventura (2008) «a partir d'allò que els estudiants ja saben, dels seus coneixements previs, dels seus esquemes de coneixement precedents, de les seves hipòtesis (vertaderes, falses o incompletes) pel que fa al tema que s'ha de tractar» (p. 58). A partir d'aquests, es construeix l'aprenentatge, i això repercuteix directament en la memorització comprensiva.

Tots aquests aspectes promouen que els alumnes es considerin involucrats activament en el procés de construcció de coneixement, i això influeix en la seva motivació intrínseca, aquella que es relaciona amb l'interès pel coneixement.

#### — Fomentar un ensenyament global

Una altra de les aportacions dels projectes de treball a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes és que fomenten un ensenyament global. Amb aquests es fa referència a dos aspectes concrets: la relació entre diferents disciplines i la relació dels coneixements que tenen els alumnes amb el món que els envolta.

D'una banda, en la metodologia dels projectes de treball els coneixements no s'organitzen d'una forma rígida, ni en funció d'unes referències disciplinàries preestablertes, sinó que el plantejament que inspira els projectes de treball està vinculat a la perspectiva del coneixement global i relacional. En aquest sentit, autors com Hernández i Ventura (2008), Nadal (2007) i Pozuelos (2007) comenten que els projectes de treball neixen amb la idea de promoure un coneixement global i integrat, és a dir, eviten la parcel·lació de coneixement i, d'aquesta manera, mostren les relacions entre diferents continguts curriculars (llengua, matemàtiques, música, etcètera) i promouen la interdisciplinarietat.

De l'altra, els projectes de treball vinculen les activitats escolars a la vida real, integren l'entorn en l'experiència escolar, és a dir, afavoreixen la concepció de la realitat com un fet problemàtic que cal resoldre (Pozuelos, 2007 i Zabala, 2005). En aquest sentit, Chard (2011) afegeix que «l'escola és la vida, i els professors i els estudiants han d'experimentar el seu temps a l'escola com el de la vida real, en lloc de veure aquests dos espais com a esferes separades i sense relació» (secció teoria, pàrr. 4).

#### — Propiciar una actitud favorable per al coneixement

Alguns experts en aquesta qüestió (Hernández i Ventura, 2008; Nadal, 2007; Martín 2006, i Pozuelos, 2007) comenten que en els projectes de treball s'assumeix com a principi bàsic l'actitud favorable per al coneixement per part dels alumnes, sempre que el professor sigui capaç de connectar amb els seus interessos i afavorir l'aprenentatge.

En aquest sentit, López (2010) i Pozuelos (2007) afegeixen que aquest és un dels avantatges d'aquesta metodologia, i és que, com que parteix dels interessos dels alumnes, aquests es veuen altament implicats en el seu propi procés d'aprenentatge, cosa que els predisposa en aquest sentit, els fa participar d'una manera compromesa i els fa tenir una bona actitud.

Finalment, Pozuelos explica que «participació, interès, motivació i implicació intel·lectual són descriptors que se solen atribuir als alumnes que treballen a l'aula amb projectes de treball» (p. 22).

### 1.3 Consideracions per a l'aplicació dels projectes de treball a l'aula

Quan es porten a terme els projectes de treball a l'aula, hi ha una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte: l'elecció del tema d'interès del projecte per part dels alumnes, la recerca com a procés d'ensenyament-aprenentatge, l'organització flexible de l'alumnat, el paper que desenvolupa el mestre, el paper que desenvolupen els alumnes, la relació entre disciplines, l'ús de les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC) a l'aula, la visita dels experts i les fases en què es desenvolupen.

En els apartats següents, detallarem cadascun d'aquests aspectes, que alhora ens mostren quines són les característiques que defineixen i concreten la metodologia dels projectes de treball, i la identifiquen, la distingeixen i la mostren com a similar a altres metodologies d'ensenyament-aprenentatge.

#### 1.3.1 L'elecció del tema d'interès del projecte per part dels alumnes

Els projectes de treball parteixen d'una organització curricular basada en els interessos dels estudiants. Tot i això, què s'entén per *interès*?

Segons Katz i Chard (cf. Helm 1998), sovint es fa difícil determinar si els interessos dels alumnes són els pensaments fugaçs que tenen, les seves preocupacions, les seves fòbies, les seves obsessions o simplement el desig de complaure i impressionar la mestra. En aquest sentit, Sanmartí i Tarín (2010) expliquen que Roger Cousinet, el 1967, també s'havia trobat amb aquest dilema, i per resoldre'l va considerar que convenia diferenciar *curiositat d'interès*. D'aquesta manera, s'entén que *curiositat* és 'l'atracció i el desig per allò nou' i *interès* és allò que 'neix i es desenvolupa en oposició a la curiositat, es manté al llarg del temps i es satisfà amb l'acció'. Així doncs, el que defineix l'interès per un projecte és l'impuls que genera per actuar.

En relació amb l'elecció del tema d'interès del projecte per part dels alumnes, trobem dos punts de vista diferents: d'una banda, el d'aquells autors que consideren que si els alumnes no escullen el tema, es perd l'essència del projecte i el que es fa a l'aula ja no es pot considerar un projecte de treball; de l'altra, la perspectiva d'aquells autors que són més flexibles i que pensen que no és un requisit indispensable que el tema del projecte sigui escollit pels alumnes, sempre que es desperti l'interès pel tema. Entremig, però, també trobem alguns autors que consideren que, tot i que els alumnes han d'escollir el tema projecte, el mestre el pot redefinir i orientar.

Pel que fa al primer punt de vista, Trujillo (2012) considera que en un projecte de treball els continguts s'organitzen prenent com a base les idees, els interessos i els coneixements previs dels alumnes. Els autors que defensen aquest punt de vista se centren en el fet que en els projectes de treball els alumnes s'han de sentir motivats i participis en el seu procés d'aprenentatge, han de prendre decisions, i expliquen que, quan el tema del projecte és escollit pel mestre sense tenir en compte els interessos

que hi ha a l'aula, hi ha moltes possibilitats que la motivació i la significació de l'aprenentatge es perdin. Trujillo també comenta que, si es deixa que els alumnes escullin el tema del projecte, aquest serà viscut com a propi, els nens i nenes s'involucraràn en les activitats i el projecte serà vital i fresc, perquè el construiran entre tots.

Pel que fa al segon punt de vista, autors com Katz i Chard (1998) expliquen que, tot i que el primer que s'ha de tenir en compte a l'hora d'escollir els temes dels projectes són els interessos reals o potencials dels nens i nenes, utilitzar-los com a punt de partida del projecte planteja algunes qüestions complexes. Més concretament, comenten que «si bé l'estratègia de respondre als interessos expressats pels alumnes sovint pot donar lloc a temes adients i enriquidors, també pot presentar diversos perills potencials, ja que els interessos dels alumnes a vegades poden ser de baix valor educatiu» (pàrr. 1). Per exemple, Wilson (1971, cf. Helm, 1998) posa l'exemple d'un tema que va sorgir a la seva classe: «com treure les potes d'una mosca».

En general, els autors que comparteixen aquest punt de vista consideren que el fet que els alumnes expressin el seu interès sobre un tema determinat no vol dir que el mestre hi estigui d'acord. Segons Katz i Chard (1998), «el mestre té la responsabilitat central sobre les decisions més importants de les activitats dels seus alumnes, incloent-hi la selecció dels temes del projecte» (pàrr. 4). Aquest ha de tenir en compte l'adequació d'aquest tema al currículum, en quin moment ha sorgit, per quin motiu, amb quines àrees el pot relacionar i què pot aportar a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, entre d'altres. En qualsevol cas, però, el mestre sempre buscarà l'acord dels nens i nenes (Helm, 1998).

En darrer lloc, els autors que es troben entre aquests dos punts de vista, com Hernández i Ventura (2008), Martín (1006) i Pozuelos (2007), expliquen que, a l'hora d'escollir el tema d'interès del projecte, tant mestres com alumnes han de preguntar-se per la seva rellevància i els requeriments per poder-lo portar a terme. També diuen que, tot i que són els alumnes els que escullen el tema, els mestres han de mirar quina n'és l'adequació personal, social i curricular, com també la coherència educativa. En aquest sentit, es tracta que el mestre redefineixi el tema en relació amb les demandes que plantegen els alumnes.

En tot cas, es considera que el que importa és que la situació esdevingui motivadora i que la negociació sempre estigui present, la qual s'haurà de desenvolupar a partir d'una sèrie de temes que proposi el mestre o a partir d'una situació o problema que sorgeixi i que interessi els alumnes.

A l'últim, tant si és escollit pels alumnes o pels mestres, segons Zabala (2005), allò important és que els alumnes hagin tingut l'oportunitat de manifestar el seus interessos, ja que quan els nens i nenes es puguin moure d'acord amb les seves intencions, quan aglutinin els seus esforços i desitjos cap a objectius clarament definits, és quan s'impartirà una bona ensenyança.

### **1.3.2 La recerca com a procés d'ensenyament-aprenentatge**

Si partim de la base que, per definició, un projecte de treball és una investigació profunda sobre un tema de la vida real digne de l'atenció i de l'esforç dels estudiants (Chard, 2011), podem dir que un altre dels aspectes que caracteritza els projectes de treball és que les activitats de recerca es tradueixen en un mètode didàctic, és a dir, gràcies a la tasca de buscar informació, els alumnes aprenen no només coneixements, sinó també competències i habilitats.

En un projecte de treball els alumnes aprofundeixen en un tema sobre el qual volen aprendre més, per tant, segons Katz (1994), «en un projecte de treball es fa un esforç centrat deliberadament en la recerca de respostes a preguntes sobre un tema que s'ha plantejat, ja sigui per part dels estudiants o del mestre» (p. 1).

La recopilació d'informació es pot portar a terme de diverses maneres. Tot i això, els experts recomanen buscar en diferents fonts d'informació, crear un biblioteca a l'aula, seguir un índex elaborat per buscar aquesta informació i no només tenir en compte els llibres, els articles i la informació que podem trobar a la xarxa, sinó també fer excursions per anar a recopilar informació o convidar un expert en el tema del projecte perquè ens formi i ens expliqui el que coneix (Chard, 2011).

### **1.3.3 L'organització flexible de l'alumnat**

Un altre dels aspectes que s'ha de tenir en compte a l'hora de portar a terme un projecte de treball és l'organització de l'alumnat que, segons Katz (1994), pot treballar individualment, en petit grup o amb tot el grup classe.

Tot i això, «l'activitat en grups petits és la dinàmica de treball més característica de la pedagogia dels projectes» (Martín, 2006. p. 133). L'objectiu del treball en grup és promoure la cooperació i no la competència entre iguals, implicar els alumnes en una tasca comú que requereix l'esforç de tots, i també assumir diverses responsabilitats.

El treball en petits grups dins dels projectes de treball fa que autors com Nadal (2007) i Trujillo (2012), entre d'altres, parlin de la importància de l'aprenentatge cooperatiu. Expliquen que, en aquest petit grup, cada alumne té una tasca, una responsabilitat individual dins del conjunt i, alhora, una de col·lectiva, ja que tot l'alumnat és necessari per portar a terme de la tasca. Així doncs, aprendre a interactuar, a confrontar idees i a documentar la informació que els alumnes posseeixen és clau a l'hora de treballar projectes.

Trujillo (2012), per part seva, també assenyala el potencial de l'aprenentatge cooperatiu quan comenta el següent:

L'aprenentatge de l'alumnat depèn, en bona part, de la interacció comunicativa amb els seus propis companys, com també amb el docent i els materials d'aprenentatge. L'aprenentatge cooperatiu és l'estructura de gestió de l'aula més efectiva per garantir una dosi important d'interacció, entre d'altres factors, clau per a l'aprenentatge (p. 12).

En general, doncs, es pot dir que el treball en petits grups cooperatius que es porta a terme en els projectes de treball ajuda a la tolerància i al reconeixement de l'altre.

Martin (2006, p. 134), també comenta que el treball en grup aporta als alumnes determinades competències en relació amb els següents aspectes:

- L'organització del treball col·lectiu: buscar criteris per classificar el material, repartir-se les responsabilitats.
- L'estudi i l'especialització en una part de la investigació: plantejar-se preguntes i entendre la informació, enfrontar-se a les dificultats que deriven de l'estudi del projecte.
- Gestionar les relacions interpersonals: resoldre conflictes, ajudar els companys.

Aquesta autora també especifica les implicacions del treball individual i el treball de tot el grup classe, que són de la mateixa manera importants en el desenvolupament d'un projecte de treball. El treball individual, d'una banda, permet als alumnes agilitzar el treball, estudiar i adquirir coneixements, conscienciar-se de les pròpies vivències i avaluar; el treball en l'àmbit de tot el grup classe, de l'altra, permet als alumnes prendre decisions que els afectin a tots i compartir coneixements.

#### **1.3.4 El paper del mestre**

Segons Ferrer, Algás i Martos (2007), «els projectes no són una fórmula, ni una metodologia concreta, ni tenen un protocol d'actuació, són molt més que això». «Els projectes de treball són un posicionament personal i professional del mestre davant la vida i l'escola» (p. 71). I és que cada projecte és únic: els mestres, els alumnes, el tema i l'escola són aspectes que contribueixen a la seva singularitat.

Així doncs, un dels aspectes més importants que cal tenir en compte quan es porten a terme els projectes de treball és el paper del mestre, és a dir, la seva manera d'actuar durant el transcurs del projecte. A part d'acompanyar els nens i nenes en el camí del projecte (Perellada, 2007), d'oferir-los recursos, de crear un clima d'implicació a l'aula i de preparar l'avaluació, el mestre desenvolupa diferents funcions, que detallarem a continuació.

- Estimula els alumnes mitjançant preguntes

Segons Martín (2006), la formulació de preguntes és el recurs més utilitzat pel mestre en els projectes de treball. Es podria dir, doncs, que els interrogants són el motor del projecte.

El mestre planteja als alumnes preguntes amb diferents finalitats:

- La formulació de preguntes té una funció motivadora. Plantejar interrogants és una forma de despertar interessos i generar ganes d'estudiar un tema en els alumnes.
- El mestre també fa preguntes amb la voluntat de fer raonar els alumnes sobre una qüestió, d'estimular-los el pensament.
- També es plantegen preguntes per explorar coneixements i idees prèvies (Sanmartí i Tarín, 2010) i per conèixer el domini que tenen els alumnes sobre algun tema concret. Segons Martín (2006), el mestre comença amb preguntes senzilles que permetin que els nens i nenes se situïn i recuperin allò que ja saben sobre un fet per avançar cap a un nou coneixement. Aquestes preguntes també permeten recuperar coneixements i relacionar la informació.
- Finalment, es plantegen preguntes per estimular la participació dels alumnes en el diàleg, per generar bones expectatives en el moment d'iniciar el tema i per aportar-los pistes en relació amb els interrogants que s'hagin plantejat (Martín, 2006).

Així doncs, en els projectes de treball cal ser conscient que el mestre que més ajuda els alumnes és el que sap preguntar millor.

#### — Ajuda a produir coneixement

Una altra de les funcions del mestre durant el desenvolupament del projecte és ajudar els seus alumnes a produir coneixement. Segons Martín (2006), per aconseguir-ho, a part de formular preguntes, el mestre elabora continguts, ja sigui recollint les aportacions dels alumnes amb la voluntat d'avançar en el coneixement o bé introduint nova informació quan els nens i nenes es troben en situacions que no poden resoldre per si sols. Sanmartí i Tarín (2010) afegixen que el mestre també intervé per tal que els alumnes prenguin consciència d'algunes idees errònies que tenen. Es contrasten punts de vista diferents per crear dubtes i promoure el diàleg i el debat.

El mestre també participa per fer intervencions pensades per donar continuïtat al tema que els alumnes estan treballant, per ampliar-lo, per enriquir-lo o per fer-ne matisacions.

Finalment, per ajudar els alumnes a produir coneixements, el mestre els proporciona recursos que els puguin servir com a guia per a l'elaboració del seu treball.

#### — Garanteix una correcta organització el projecte

Una altra de les funcions del mestre en els projectes de treball és organitzar les tasques que es fan a l'aula. D'aquesta manera, les seves intervencions estan destinades a garantir una correcta organització del projecte.



Segons Sanmartí i Tarín (2010), per garantir una correcta organització, els mestres estructuraven l'espai i el temps en funció de cada tema, organitzen algunes activitats, fan intervencions que tenen a veure amb les normes de comunicació (respectar els torns, escoltar, emprar correctament el llenguatge) i fan intervencions d'ordre ètic, proporcionen un model concret de comportament davant de certes idees i actuacions.

— Fer de guia

Per il·lustrar aquesta última funció del mestre, ens servim de la vinyeta següent:



La metodologia dels projectes de treball es basa en el fet que els estudiants construeixen el seu propi coneixement. Per fer-ho, però, necessiten que el mestre els guï en aquest procés, que els doni suport en la recerca de solucions, que els condueixi cap al coneixement, però sense donar-los la resposta, sinó deixant que els alumnes hi arribin per si sols.

Segons Arpin i Capra (2001), aprendre per projectes promou una interacció dinàmica i contínua entre els tres elements de l'estructura educativa: el mestre, l'estudiant i el coneixement. En aquest procés, el mestre ha d'actuar com a mediador i centrar el seu discurs en el procés d'aprenentatge dels estudiants. L'estudiant té un paper actiu, i se serveix de l'ajuda del mestre per construir coneixement.

A part de totes aquestes funcions, un altre dels aspectes que els mestres han de tenir en compte a l'hora de desenvolupar projectes de treball és la seva formació en relació amb el tema del projecte que els estudiants hagin escollit.

Finalment, autors com Pozuelos (2007) i Trujillo (2012) comenten que la complexitat que implica seguir la dinàmica dels projectes de treball fa que el treball compartit entre els mestres es converteixi en una cosa gairebé imprescindible. Pozuelos concreta aquesta idea i afegeix que «participar en un projecte de treball fomenta la relació entre ensenyants» (p. 25). Trujillo l'amplia i exposa:

Una programació dialogada del projecte o la tasca integrada entre companys d'equip és la millor garantia d'èxit. Sumar les visions que aporta cada membre de l'equip permet enriquir el projecte, ampliar possibles vies de desenvolupament, trobar solucions a problemes i vincular-lo, a més a més, a diferents matèries o àrees de coneixement (p.11).

### **1.3.5 El paper de l'alumne**

Com ja hem comentat anteriorment, en els projectes de treball, l'alumne pren el paper de protagonista del seu propi aprenentatge, cosa que genera una gran implicació i motivació. Chard (2011) ens recorda que tots els alumnes arriben a l'escola amb un intent de comprendre les seves experiències, que tots els nens i nenes volen aprendre, que aprenen millor quan tenen una autoestima positiva i un sentit de propòsit, que aprenen a través d'una barreja d'observacions de primera mà, d'experiències pràctiques i de reflexió personal, que l'ensenyament i l'aprenentatge són processos interactius i que les aules són espais d'aprenentatge flexibles que donen suport i s'adapten a les necessitats de l'estudiant.

Els projectes de treball s'organitzen a partir d'aquestes premisses. Per aquest motiu, el paper que desenvolupa l'alumne, segons Hernández i Ventura (2008) i Martín (2006), se centra en els següents aspectes, entre d'altres:

- Seleccionar, dissenyar i implicar-se en la gestió del projecte.
- Recollir material, organitzar i analitzar la informació.
- Tractar la informació i desenvolupar estratègies de pensament, tals com la selecció, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació.
- Adoptar una actitud activa, de manera que no sigui el professor qui faciliti totes les respostes i solucions.
- Interaccionar amb el mestre i amb els companys.
- Reflexionar sobre les pròpies vivències.

Cal tenir en compte que els coneixements dels alumnes estan basats en l'establiment de tot tipus de relacions i en el tractament de la informació que els proporciona l'entorn. Estructuraran la realitat basant-se en el seu coneixement (Trujillo, 2012).

### **1.3.6 La relació entre disciplines en els projectes de treball**

Segons Zabala (1999), els projectes de treball neixen amb la idea de promoure un coneixement global i integrat, i és que, generalment, en el desenvolupament d'un projecte intervenen diferents àrees d'aprenentatge, la qual cosa promou la interrelació de continguts de qualsevol camp del saber i ajuda els alumnes a comprendre millor la realitat que els envolta, en la qual el coneixement no està dividit en parcel·les.

Quan es fa referència a la relació entre disciplines, cal constatar que aquestes es poden relacionar de maneres diferents. Autors com Castañer i Trigo (1995), López-barajas (1997), Romero (2009), Scurati i Damiano (1974) i Torres (1994) parlen de dos tipus de relacions: les multidisciplinàries i les interdisciplinàries.

S'entén per *multidisciplinarietat* el tractament d'un mateix tema d'estudi des de diferents disciplines escolars, però sense que hi hagi cap mena de connexió. La *multidisciplinarietat* fa referència a la juxtaposició, a la suma i a l'acumulació d'allò que es tracta sobre un tema general en diferents àrees.

En canvi, s'entén per *interdisciplinarietat* la relació que s'estableix entre diferents disciplines per tractar conjuntament un mateix tema d'estudi. La interdisciplinarietat representa la interacció, la cooperació i, sobretot, la reciprocitat entre els temes que es tracten en diferents àrees de coneixement.

Quan es parla de la relació entre disciplines dins dels projectes de treball, es fa referència a la interdisciplinarietat, ja que es considera que aquesta aporta, per exemple, flexibilitat, pensament divergent, capacitat d'adaptació i el fet d'aprendre a moure's en la diversitat (Torres, 1994). En aquest sentit, Castañer i Trigo (1995) comenten que el prefix *inter-* reclama la capacitat de comunicació i d'interacció, i aquest prefix també ens fa pensar en determinades idees, tals com la comunicació, la dialèctica i el treball en equip, aspectes clau dins dels projectes de treball.

Generar aquesta interdisciplinarietat, però, no és una tasca fàcil, sinó que requereix voluntat per part dels mestres i predisposició per establir connexions entre diferents àrees d'ensenyament. Segons Scurati i Damiano (1974), el treball interdisciplinari exigeix que tots els mestres puguin, com a mínim, comprendre el treball dels altres. Castañer i Trigo (1995) i Torres (1994) afegixen que és primordial l'actitud dels mestres per compartir, per facilitar a tots els integrants del projecte tots els aclariments que calguin i per debatre qüestions metodològiques, conceptuals i ideològiques.

En general, doncs, aquesta coordinació entre els mestres i el treball en equip és important per poder intercanviar opinions en relació amb el projecte, per planificar el treball de manera que convergeixi amb el dels altres i que es puguin assolir uns objectius comuns, i per reflexionar sobre el treball.

Finalment, cal comentar que, segons Torres (1994), són molts els autors que consideren necessari construir i reconstruir perspectives més holístiques dins l'ensenyament escolar, i és per això que proposen una ruptura de les fronteres entre les disciplines perquè els alumnes estiguin més capacitats per enfrontar-se als problemes que van més enllà dels límits d'una disciplina concreta. La motivació per l'aprenentatge, d'aquesta manera, és molt més gran.

### **1.3.7 Les TAC en els projectes de treball**

Els projectes de treball es basen en una metodologia que proporciona oportunitats per integrar les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC) a l'aula com a instruments per aconseguir finalitats específiques i no com a finalitat en si mateixes (Arpin i Capra, 2001).

En aquest sentit, Trujillo (2012) comenta que, en els projectes de treball, les TAC s'utilitzen per desenvolupar les tasques integrades en el projecte. Aquest mateix autor explica que hi ha tres raons fonamentals que justifiquen la presència de les TAC en els projectes de treball (p. 13):

- La seva capacitat de motivació i d'atracció de l'alumnat.
- L'accés que faciliten a fonts d'informació.
- Les possibilitats que ofereixen per a la gestió del propi projecte, el maneig de les dades i l'elaboració del possible producte final del projecte.

### **1.3.8 La visita dels experts en els projectes de treball**

Un altre dels aspectes que també caracteritza els projectes de treball és la visita a l'aula d'un expert en el tema del projecte que pugui proporcionar informació als alumnes i que els pugui resoldre els dubtes que tenen. Segons Helm (1996), els experts poden ajudar en la tasca de recollida d'informació, per tant, és interessant que els alumnes preparin una entrevista per als experts per obtenir informació rellevant.

Les visites solen ser molt gratificants per als estudiants. En aquestes, els alumnes mostren la seva implicació, ja que els experts els expliquen moltes coses, els ensenyen materials que acompanyen i reforcen les seves explicacions i, en general, propicien experiències motivadores que parteixen dels interessos dels nens i nenes (Martín, Gimeno i Algás, 2010).

En darrer lloc, Helm (1996) també comenta que es poden dur a terme experiències de treball de camp i portar els alumnes a llocs on puguin reunir la informació que necessiten per donar resposta als problemes que s'han plantejat.

### **1.3.9 Les fases de desenvolupament dels projectes de treball**

Finalment, segons diversos autors (Hernández i Ventura, 2008; Martí, 2006; Orts, 2011; Pozuelos, 2007, i Zabala, 2005), un altre dels aspectes que s'ha de tenir en compte a l'hora de portar a terme un projecte de treball a l'aula són les fases de desenvolupament, que en si mateixes també recullen algunes de les característiques dels projectes que hem comentat anteriorment.

Segons Chard (2011), els projectes, com en el cas de les bones històries, tenen un inici, un desenvolupament i un final. Aquesta estructura temporal ajuda els mestres a organitzar la tasca, i els serveix com a guia per al desenvolupament del projecte.

Tot i això, a causa del caràcter flexible d'aquesta metodologia, l'enfocament de les fases no ha estat estructurat ni estipulat d'una manera general. Cadascun dels autors que hem esmentat proposa una estructura de fases segons les seves experiències i els seus estudis. D'aquesta manera, podem trobar entre tres i set fases en un projecte, sinó és que, en lloc de parlar de fases, es parla d'etapes, com fa Pozuelos (2007). En general, però, els objectius de cadascuna de les fases que proposen aquests autors són similars. Després de comparar-les i de contrastar-les, les agrupem i les detallem de la manera següent:

### 1. Escollir el tema d'interès

En aquesta fase els alumnes no només escullen el tema del projecte de treball, sinó que també planifiquen la feina que hauran de fer. Tot i que autors com Hernández i Ventura (2008) i Martín (2006) entenen aquests dos procediments com a dues fases separades, d'altres, com Chard (2011) i Zabala (2005), consideren que formen part d'una mateixa fase, ja que ambdós procediments se centren en la formulació de preguntes dels alumnes i en l'activació constant dels seus interessos.

Per escollir el tema, el primer que s'ha de tenir en compte és que els alumnes sàpiguen que han de treballar sobre una cosa concreta, i també que han de fer-ho d'una manera determinada (Hernández i Ventura, 2008).

Després es demana als alumnes que proposin temes que els interessaria treballar, però que no ho facin de qualsevol manera, sinó que argumentin i defensin la seva proposta. Així, es genera un debat sobre els diferents temes proposats, en el qual sorgeixen diverses opinions i, sobretot, nombroses preguntes a les quals s'ha de donar resposta. Tot i això, Zabala (2005) remarca que, abans que els alumnes prenguin decisions, el mestre els ha de situar davant de situacions pròximes que puguin incentivar-los, que els motivin i que promoguin la comunicació dels seus interessos. En aquest sentit, Martín (2006) afegeix que «aconseguir que cada nen i nena senti com a pròpia la investigació col·lectiva requereix un temps i una sèrie d'activitats capaces de motivar els menys interessats» (p. 124).

Un cop escollit el tema general del projecte, els alumnes, amb l'ajuda del mestre, concreten allò que es vol portar a terme i es fan preguntes concretes per planificar i tirar endavant les seves investigacions (Chard, 2011). És a dir, es defineix el projecte amb la màxima precisió possible i es dóna forma a l'índex que servirà com a guió del treball.

A continuació, es formen els petits grups de treball, si s'opta per aquest tipus d'organització de l'alumnat, i cada grup escull la part de l'índex que vol portar a terme —generalment, aquest índex inclou subtemes que concreten el tema general del projecte escollit per tot el grup classe.

## 2. Recerca de la informació

En aquesta segona fase, els nens i nenes s'organitzen per portar a terme la tasca, es reparteixen les responsabilitats i seleccionen els mitjans i les fonts d'informació més apropiats i accessibles, a partir de les quals recolliran totes les dades que seran útils per donar resposta a les preguntes que s'han plantejat.

Per seleccionar aquesta informació, Zabala (2005) comenta que els alumnes fan servir diferents instruments, els quals poden estar relacionats amb l'experiència directa, com ara les entrevistes amb experts o les sortides, o bé amb fonts d'informació indirectes, com per exemple articles, llibres, dades estadístiques, diaris, objectes o llocs web.

Tot i que en aquesta fase es potencia el treball autònom de l'alumnat perquè trobi la informació gràcies als seus mitjans, el mestre els ofereix recursos i el seu suport constant (Chard, 2011).

Finalment, també cal comentar que, per portar a terme aquesta segona etapa, s'ha de tenir en compte la manera com es tracta la informació. Segons Hernández i Ventura (2008), aquesta segona fase és una de les parts més significatives de la metodologia dels projectes de treball, ja que en aquesta, per exemple, els estudiants han de saber separar i reconèixer allò que és essencial i del que és anecdòtic, han de saber distingir entre hipòtesis, teories, opinions i punts de vista, i han d'adquirir les habilitats per treballar amb mitjans i recursos diferents.

## 3. Elaboració i síntesi de la informació

En aquesta fase dels projectes de treball, es tracta tota la informació que s'ha recopilat en la fase anterior i se sintetitza per preparar les exposicions orals que es faran en l'àmbit del grup classe, en les quals cada petit grup, si és que s'ha organitzat l'aula d'aquesta manera, exposarà el que ha estat treballant en relació amb el tema general del projecte. Dit d'una altra manera, en aquesta fase es concreta allò que per als estudiants és el producte del projecte, que justifica tot el treball anterior (Hernández i Ventura, 2008).

Segons Orts (2011) i Zabala (2005), aquesta és la fase d'execució, en la qual se seleccionen i es classifiquen les dades, és a dir, s'escullen les dades més rellevants per donar resposta a les qüestions plantejades. També és la fase en la qual s'utilitzen les tècniques i les estratègies de les diferents àrees d'aprenentatge (escriure, comptar, mesurar, dibuixar, muntar, cantar, per exemple) per poder elaborar el projecte.

En general, amb les dades obtingudes en aquesta fase, els alumnes poden confirmar la validesa de les suposicions de les seves idees prèvies i ampliar així el seu camp d'aprenentatge (Zabala, 2005).

#### 4. Avaluació

En darrer lloc, hi ha la fase d'avaluació, en la qual es comprova l'eficàcia o la validesa del producte elaborat (Zabala, 2005). També és la fase en la qual els alumnes comuniquen als seus companys el que han après, es discuteixen les conclusions del projecte i s'avaluen els aprenentatges adquirits i les vivències que ha generat l'experiència (Martín, 2006).

Segons Chard, (2011), sovint els alumnes no només exposen el que han après davant dels seus companys, sinó que els mestres organitzen trobades amb els pares o amb alumnes d'altres grups classe de l'escola. En aquest sentit, els nens i nenes es preparen per a la cloenda i, amb l'ajuda del mestre, seleccionen els materials que volen exposar, la qual cosa implica la revisió i l'avaluació de tot el projecte.

Tot i això, l'avaluació del projecte no només implica la revisió del que s'ha fet, sinó que també es tracta d'analitzar el procés seguit al llarg de tota la seqüència. Segons Hernández i Ventura (2008), això es fa en dos nivells: un d'ordre intern, en el qual cada nen i nena recapitula i reflexiona sobre el que s'ha fet i el que ha après; un altre d'ordre extern, en el qual els alumnes apliquen en situacions diferents la informació treballada i les conclusions obtingudes amb l'ajuda del mestre, i estableixen d'aquesta manera relacions i comparacions que permeten la generalització i la conceptualització, i també eviten que el que s'ha treballat quedi com a anecdòtic.

En aquesta fase, els mestres aprofiten també per avaluar els alumnes. Aquestes proves fugen dels convencionalismes i parteixen de situacions en les quals els alumnes han d'anticipar decisions, establir relacions o proposar problemes nous.

## 2. La música del món a l'escola primària: fonaments i concrecions per a la pràctica didàctica

Entendre la música d'una altra cultura és el resultat de tenir experiències amb ella (Lundquist, 1998).

Si fem una ullada general als estudis sobre aquest tema, al nostre país trobem que les recerques sobre la música del món en l'entorn escolar versen principalment sobre la cançó i, generalment, estudien més aspectes d'educació intercultural que no pas d'aplicació didàctica d'aquest tipus de música a l'escola. Així ho demostra la tesi doctoral d'Olga González, «Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi» (2008), o la llicència d'estudis de grau, «La cançó com a nexa intercultural a l'aula» (2003). També trobem alguns llibres com el de Bonal, Casas i Casas, *Diversitat* (2005), en el qual, a partir de cançons i de danses d'arreu del món, es generen activitats i recursos per a la convivència en la diversitat, o el de Siankope i Villa, *Música e interculturalidad* (2004), que forma part de la col·lecció impulsada pel Ministeri d'Educació i Ciència *Cuadernos de Educación Intercultural*, que té la finalitat de proporcionar eines útils als educadors. Finalment, també hi ha alguns articles que fan referència a aquest tema, com és el cas del de Garrido, *Canciones del mundo* (2001), i el Ferrandis i Morales, *El tractament de la interculturalitat a través de la música* (2003), entre d'altres.

La recerca que nosaltres ens plantejem, però, no parteix de la cançó, sinó de l'audició, i se centra en la manera com es porta a terme aquesta música a l'aula. Les recerques i publicacions de propostes didàctiques de les audicions de músiques del món a escala nacional són molt escasses: podem consultar treballs de recopilació o d'exposició del repertori il·lustratiu de diferents cultures, normalment acompanyats d'informació sobre els seus instruments, com és el cas de la llicència d'estudi de Sala, «Músiques del món, un material en multimèdia i multicultural» (2007), o el llibre de Sharma, *Músicas del mundo* (2006). Si ens centrem en la manera de portar a terme la música del món a l'escola, a part de les propostes que puguem trobar en diferents llibres de text, com és el cas de les editorials Teide o Cruïlla, existeix una pàgina web<sup>9</sup> en la qual es poden consultar propostes didàctiques sobre música del món portades a terme des del grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB.

Tot i que no trobem fonts documentals que hi facin referència, hi ha jornades que ens mostren que l'aplicació de la música del món a l'aula cada vegada es té més en compte per part dels mestres, com en el cas de les IV Jornades de l'ICE de la UB, de l'any 2002, centrades en el tema «Músiques del món a l'educació infantil, primària i secundària» (Diversos autors, 2002).

---

<sup>9</sup> Aquesta pàgina web encara està en procés d'elaboració.



Aquesta primera prospecció teòrica ens mostra quin és l'estat de la qüestió quan parlem de la música del món a l'escola, i ens deixa veure que és un tema que s'ha anat treballant, que genera interès tant en mestres com en investigadors, però que encara és necessari aprofundir-hi, sobretot en l'àmbit nacional.

A escala internacional, però, el panorama canvia, ja que els recursos i sobretot les investigacions centrades en la pràctica didàctica de la música del món són molt més nombroses. Hi ha països, com els Estats Units d'Amèrica i el Canadà, que als anys noranta van servir com a font d'inspiració per a publicacions d'incomptables articles i llibres sobre la posada en pràctica de la música del món a l'aula, tal com comenten Diaz i Ibarretxe (2008).

D'una banda, els Estats Units és un país que té una llarga trajectòria en l'elaboració de pràctiques pedagògiques amb música del món: Campbell (1996), Anderson (1991) o la col·lecció del *Global Music Series: Experiencing Music, Expressing Culture*, publicades a l'Oxford University Press, en són alguns exemples; de l'altra, al Canadà podem trobar investigadors reconeguts com Elliott (1995) o Veblen (1997), que també tracten aspectes relacionats amb la música del món, sobretot centrats en la contextualització d'aquest tipus de música i la interdisciplinarietat que aporta.

Austràlia també és un país que ha tractat molt el tema del multiculturalisme musical, i hi podem trobar investigadors com, per exemple, Dunbar-Hall (2009, 2000) o Barrett (1997), que se centren sobretot en la contextualització.

I finalment, si ens fixem en el continent europeu, França és un país que fa anys que tracta aspectes sobre la música del món, més enfocats a aspectes etnomusicològics (recopilacions de col·leccions de música d'altres països) que no pas didàctics, però amb tres clars referents pel que fa a la música del món a l'escola: Denis Laborde (1997), les propostes didàctiques de música del món que proposa Asselineau en el llibre *Músicas del mundo* (1998) i, més recent, una nova col·lecció de propostes didàctiques, *Les musiques du monde*, elaborada per Haas al 2010.

Si tenim en compte, doncs, quin és el panorama nacional i internacional, podem començar a exposar la informació que hem recopilat sobre la música del món a l'escola primària. Abans, però, som conscients que *música del món* és un terme que s'ha utilitzat sota diferents concepcions i que a vegades ha creat controvèrsia, per això, a continuació, ens centrarem a concretar i a especificar quina és la concepció amb la qual s'utilitza el terme en aquesta recerca.

#### — Què entenem per *música del món*?

Per poder explicar aquest concepte ens hem remetre als voltants del 1960, quan els etnomusicòlegs van començar a parlar de la *world music* com a les pràctiques musicals que no corresponien a la música clàssica europea (Wade, 2004). Uns anys més tard, a partir del 1987, es va començar a modificar l'ús del terme fins que va esdevenir una etiqueta que es feia servir, sobretot, per raons de màrqueting.

Perquè una música sigui identificada com a *world music* ha de satisfer una sèrie d'expectatives dels oients occidentals, és a dir, «ha d'obeir a una mateixa infraestructura comercial i a uns mateixos codis generals d'estètica» (Martí, 2000, p. 137). D'aquesta manera, allò que normalment s'ofereix al públic són productes musicalment híbrids, que han estat modificats i occidentalitzats per ser fàcilment digeribles pel oients occidentals. Martí (2002), concretament, explica que la *world music* són, bàsicament, aquelles músiques que, tot i que són de procedència no occidental, s'han fusionat amb elements occidentals. En aquest sentit, Adell (2002) afegeix que és una música feta en condicions locals, per a la qual s'utilitzen recursos locals, però que està adreçada a uns paràmetres auditius internacionals. No podem deixar de banda el fet, però, que la *world music* també mostra que el primer món té més interès per altres cultures que fins al moment havien estat musicalment gairebé ignorades.

Tot i això, el concepte de músiques del món, segons la perspectiva que es presenta en aquest treball, no s'ha d'entendre com la traducció de *world music*, ja que aquesta etiqueta es refereix a una música amb un valor exòtic i cultural. A més a més, està concebuda sota un valor etnocèntric, ja que els valors de la cultura que les comercialitza es consideren els referents. Tampoc no s'ha d'entendre el concepte de músiques del món com una traducció de *músiques ètniques*, ja que el terme *ètnic*, aplicat a la música, suggereix sempre l'existència de formes de música superiors i inferiors (Martí, 2000). Així doncs, per definir música del món en aquesta recerca, el primer que cal comentar és que es té en compte que totes les músiques són músiques del món. No es vol establir cap jerarquia ni comparació, només es vol utilitzar el terme amb una finalitat de comprensió dins l'àmbit educatiu. Si ens fem nostres les paraules de Blacking (1999), entenem que «cap estil musical té categories exclusivament pròpies, les seves categories són les de la societat i les de la cultura a les qual pertany, les dels éssers humans que l'escolten, el creen i l'executen» (p. 49).

D'aquesta manera, entenem per *música del món* aquelles músiques —independentment de si són tradicionals, populars, contemporànies o d'autor— que es componen i s'interpreten arreu del món (també en la cultura de l'Europa occidental), i que es caracteritzen per tenir trets diferencials o semblants als que hom considera la música de la pròpia cultura.

## **2.1 L'entrada de la música del món a l'àmbit educatiu**

Els primers indicis de relacions entre música del món i l'àmbit educatiu, els trobem als Estats Units. Diversos autors (Campbell, 2004; Kreutzer, 2000, i Volk, 1998) situen l'origen de l'interès per les músiques del món en el Simposi Tanglewood, una conferència nacional d'educadors de música duta a terme als Estats Units. Es van reunir, el 1967, per impulsar l'ús de la música del món a les aules. Uns anys abans, però, concretament el 1953, s'havia fundat la Society for Ethnomusicology i la International Society for Music Education (ISME): ambdues institucions reflectien la necessitat d'apostar per la globalitat i donaven suport a la creença que un canvi de visions en l'estudi de la música i la seva transmissió era d'una importància clau en l'escolarització i en la pràctica educativa.

Així doncs, amb aquesta mateixa línia, el Simposi Tanglewood es va organitzar per resoldre qüestions com el contingut dels programes de música a les escoles i la rellevància dels programes musicals escolars. S'hi van reunir intèrprets, directors, educadors, sociòlegs, antropòlegs, governadors i líders industrials i científics, entre d'altres, per discutir els currículums pluriculturals.

Dins d'aquest simposi, Egon Kraus, que llavors era secretari general de l'ISME, va desafiar els mestres de música a considerar una perspectiva multicultural dins de l'educació musical. Kraus (cf. Giráldez, 1997) argumentava que una visió parcel·lada i restrictiva de la música no era apropiada, i que es necessitava una consideració més àmplia i oberta, ja que només aquesta podia contribuir a un millor enteniment i coneixement mutu. A més a més, defensava la incorporació de la música de diferents cultures en l'educació musical de tots els nivells, com també la necessitat d'elaborar materials didàctics apropiats per al tractament de la música de les diferents cultures en els processos d'ensenyança i d'aprenentatge.

Aquest desafiament no va trigar a obtenir resposta, ja que, tal com explica Terese Volk (1998), mentre que als anys setanta hi va haver un interès creixent per la música d'altres cultures, durant la dècada dels anys vuitanta aquest interès inicial va derivar en la demanda de mètodes i de materials per a la implementació de la música del món a les escoles i en la preocupació per la formació del professorat, tal com detallarem més endavant en aquest capítol.

Finalment, en el simposi que va promoure l'ISME el 1988, es va assegurar que la música del món seria incorporada en cadascun dels plans d'estudi dels nivells elemental i secundari de les escoles i en totes les etapes de la formació del mestre d'educació musical. La disposició incloïa no solament l'estudi d'altres músiques, sinó la relació d'aquestes amb les seves respectives cultures.

En l'àmbit nacional, Besalú (cf. García i Goenechea, 2009) afirma que l'educació intercultural —consegüentment, els continguts d'altres cultures a l'escola—, i per tant, també la música del món, s'instaura amb força com a estudi després de l'arribada dels treballadors estrangers procedents d'altres països a finals dels anys vuitanta i a principis dels noranta. Més concretament, segons Díaz i Ibarretxe (2008), a Espanya no va ser fins al 1990, quan es va implementar la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), que es va començar a parlar de la interculturalitat en el currículum. A partir d'aquí, van començar a sorgir els "materials de suport" per als mestres, com és el cas del llibre *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo* (Giráldez i Pelegrín, 1996). Un any després, el 1997, la revista *Eufonia* va dedicar un monogràfic als estudis de la interculturalitat i la música i, el 1998, publicacions com les de Margarit (1998) van començar a parlar sobre la globalitat com a contingut bàsic de l'educació musical.

Pérez-Aldeguer (2013) afegeix que en la llei actual, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), es posen de manifest diferents aspectes en relació amb la cultura, per exemple, la renovació de la pròpia cultura, la convivència i la cohesió social entre persones de diferents procedències, com també la tolerància, la llibertat, el coneixement i l'estima a la diversitat cultural. Concretament, en el text de la LOE es fa referència a la música del món quan es parla de:

- L'interès en l'audició de peces instrumentals i vocals de diferents estils i cultures.
- L'interès pel coneixement de cançons i danses tradicionals catalanes i cançons i danses tradicionals de països d'on provenen companys i companyes de classe.
- L'interès a conèixer i valorar el fet artístic propi i el dels altres, i les manifestacions artístiques i culturals del nostre entorn.
- La interpretació de cantarelles, de cançons a una veu amb acompanyament o sense i de danses tradicionals catalanes, d'altres cultures i d'autor, per a desenvolupar la tècnica vocal, instrumental i corporal (LOE, 2006).

Per tant, s'entén que aquest tipus de música ha entrat definitivament a l'àmbit educatiu.

### **2.1.1 Aportacions de l'ensenyament de la música del món a l'escola**

Un dels factors que ha estat determinant per impulsar la introducció de la música del món a l'escola han estat els canvis demogràfics i socials de la nostra societat. Els fluxos migratoris fan que les societats siguin cada vegada més diverses i heterogènies. Segons les dades que proporciona el gener del 2013 la Direcció General per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya, la població estrangera en el territori català es situa en un 15,7%. A l'Estat espanyol, la xifra baixa una mica, se situa en l'11,7% (a finals de març del 2013). Si tenim en compte que l'any 2000 la població estrangera a Catalunya representava només un 2,9%, veiem que ha augmentat considerablement fins avui. Així doncs, cada vegada tenim societats més multiculturals, i aquest fet és veu reflectit a l'escola:

En pocs anys, la realitat educativa ha canviat força a Catalunya. Un dels aspectes que ha produït aquest canvi ha estat que el nombre d'infants immigrants ha augmentat de manera ben significativa en molts centres. La nova composició de l'alumnat i la seva àmplia diversitat obliga a fer algunes reflexions sobre la seva acollida i també la seva adaptació i integració posteriors (Álvarez, Terensi, Cervera, 2006, p. 53).

Tot i això, no només els canvis demogràfics, sinó també l'entrada a la globalització, han generat en els mestres la necessitat de fer canvis en el repertori musical escolar i incorporar-hi la música d'altres cultures.

En aquesta línia, també s'expressa Veblen (2005) quan comenta que «a causa dels canvis socials complexos, els educadors han d'ensenyar un espectre molt més ampli de músiques que abans» i que «cada vegada més, els alumnes s'estan convertint en ciutadans del món, més que en ciutadans d'una ciutat o nació concreta» (p. 14).

Una vegada s'introdueix la música del món a l'escola, els mestres i investigadors comencen a observar les aportacions d'aquest tipus de música a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i comencen a justificar la presència de la música del món en el currículum. La Dra. Patricia Shehan Campbell<sup>10</sup> fa referència a algunes d'aquestes aportacions:

- Facilitar l'escolta de la música en totes les seves vessants.
- Potenciar la formació multicultural de l'alumnat.
- Desenvolupar la musicalitat.
- Desenvolupar la multimusicalitat.
- Desenvolupar la consciència sociocultural.
- Entendre la necessitat de fer música dins la naturalesa humana.
- Sentir que la música del món hi és, i nosaltres també hi som.
- Comprendre que conèixer música és conèixer cultura.
- Entendre que la música és el mirall de l'ànima (Kodaly, 1974).

Algunes d'aquestes aportacions també estan recolzades per diferents experts en aquest tema. Per aquest motiu, a continuació les despleguem i les concretem. A grans trets, aquests experts consideren que la música del món s'ha de treballar a l'aula per tres raons concretes, i si partim de les idees exposades per Chen-Hafteck (2007), les anomenem *social*, *musical* i *global*:

- Raó social: reflectir a l'escola els canvis demogràfics de la societat

Des del moment en el qual l'escola esdevé un dels principals agents d'interacció social, cultural i personal, cal plantejar-se la manera d'ajudar els alumnes a desenvolupar habilitats i a construir competències per comprendre l'entorn tan divers i plural en el qual vivim. La música, en aquest aspecte, pot prendre un rol important.

---

<sup>10</sup> Informació extreta dels nostres apunts de l'assignatura Etnomusicologia a les escoles, i al curs de pedagogia de la música del món Smithsonian Folkways certification workshop in world music pedagogy, ambdós impartits per la Dra. Campbell a la University of Washington, Seattle (els Estats Units). Aquesta assignatura i aquest curs són una part del programa VISIT (Visiting International Students Internship & Training Program) que vam fer durant l'estada doctoral a la Universitat de Washington, el 2011.

És per aquest motiu que autores com Chen-Hafteck (2007) o Weidknecht (2009) exposen que el motiu principal pel qual s'ha d'incorporar la música del món a l'aula és aquesta raó social, ja que amb els canvis demogràfics actuals cal que l'educació reflecteixi, inclogui i doni la benvinguda a aquesta riquesa de cultures que trobem a les aules i a la societat d'avui dia.

Aquesta raó social, a més a més, desenvolupa la consciència multicultural, l'enteniment i la tolerància, cosa que és molt important, diuen les autores, en la societat multicultural en la qual vivim.

— Raó musical: entendre millor la pròpia realitat musical

John Blacking (1994) comentava que, després d'haver estudiat durant molts anys la música dels venda, a Sud-àfrica, ja no podia entendre la música occidental de la mateixa manera com ho havia fet fins aleshores. De fet, el coneixement d'altres cultures ens permet disposar de més objectivitat per comprendre la pròpia realitat musical. És per això que una de les aportacions més importants que pot aconseguir la incorporació de les músiques del món a l'escola és relativitzar la idea que es té de la pròpia realitat musical. Diversos autors (Chen-Hafteck, 2007; Drummond, 2005; Howard, 2000; Nethsinghe 2012; Seeger, 2010, i Weidknecht, 2009) s'afegeixen a aquesta idea, i comenten que l'estudi de les músiques d'altres cultures ajuda a entendre les expressions de la pròpia cultura musical i en fomenta la comprensió.

A més a més, des del punt de vista musical, molts educadors coincideixen a dir que el fet d'incloure un repertori musical divers en les programacions permet tractar els continguts des d'una perspectiva àmplia i reforça el coneixement dels elements musicals: aguditza les habilitats auditives i el pensament crític, i augmenta la tolerància de músiques que no són conegudes (Giráldez, 1997, p. 4).

— Raó global: comprendre que totes les pràctiques musicals són vàlides

Chen-Hafteck (2007) considera que la raó global se centra en la idea de creure que la pràctica de la música del món amplia la humanitat dels alumnes globalment, és a dir, que desenvolupa una consciència multicultural sobre la basa de la comprensió mútua i de la tolerància. Giráldez (2007) afegeix que també promou més acceptació entre les persones de diferents cultures i afavoreix una mentalitat més oberta.

Es tracta, doncs, de fer comprendre als alumnes que hi ha moltes manifestacions musicals diferents i que totes poden ser un recurs vàlid per il·lustrar els elements bàsics de l'educació musical i els valors de la multiculturalitat.

Segons Martí (2002), a l'escola, doncs, cal incorporar materials musicals procedents d'altres cultures, però no com a músiques ètniques, sinó senzillament com a diferents alternatives musicals. L'autor afegeix que segons la manera com s'entenguin i es presentin aquests materials als alumnes, es contribuirà a fomentar el sentiment etnocèntric de la pròpia cultura o s'aconseguirà un interès per les músiques d'altres indrets del món, també importants i respectables.

En aquest sentit, Volk (1993) comenta que ensenyar música des d'una perspectiva global significa entendre la música en totes les seves formes, veure la música com una expressió humana i entendre també els seus creadors. L'escolta de músiques de diferents indrets contribueix directament a promoure la comprensió entre persones de diferents cultures (Rodríguez, 2005; Martí, 2000).

En general, doncs, treballar la música del món a l'aula fomenta que els nens i nenes entenguin que al món hi ha música tan sofisticada i tan vàlida com la seva (Anderson i Campbell, 1996, i Moreno, 1998).

Finalment, Blacking (1987) afegeix que treballar la música del món a l'aula aporta als alumnes no només competències multiculturals, sinó també multimusicals. La multimusicalitat significa obrir les orelles dels nens i nenes a altres possibilitats musicals que existeixen al món.

A part d'aquestes tres raons comentades, també trobem una altra raó, la qual podríem anomenar *actitudinal*, ja que són diversos els autors (Chen-Hafteck, 2007 i 2010; González, 2004; Howard, 2000, i Seeger, 2010) que expliquen que també és important introduir la música del món a l'aula perquè desperta actituds positives en els alumnes, ja que aquests mostren expectació, curiositat, motivació i atenció pel treball que estan fent.

### **2.1.2 La música del món i l'educació intercultural<sup>11</sup> de l'alumnat**

El contacte amb la música i la dansa d'altres cultures ajuda els infants a prendre consciència de la diversitat del món i de les semblances essencials entre la gent.  
Foltz-Gray (1995)

---

<sup>11</sup> Si bé en el nostre país, *interculturalitat* s'entén com la interacció i l'intercanvi entre cultures que comparteixen un mateix lloc, i *multiculturalitat* és la coexistència de persones de diferents cultures en un mateix lloc, en el text s'utilitzen els termes *interculturalitat* i *multiculturalitat* amb el mateix significat, ja que, tal com comenta James Banks (1988, cf. Lluch, 2003), la diferència entre l'un i l'altre es deu bàsicament a qüestions geogràfiques d'ús: en el context anglosaxó (els Estats Units, Austràlia i el Canadà) s'utilitza el terme *multicultural*, mentre que el context europeu ha optat més per l'ús del terme *intercultural*. Certs experts afegeixen que la pràctica d'ambdós conceptes persegueix la mateixa política i proposta educativa, independentment del seu context d'ús (Bartolomé, 1997), fet que pot demostrar l'existència d'una certa similitud conceptual entre els dos termes. Així doncs, segons si la informació ha estat extreta d'autors europeus o d'autors anglosaxons, s'utilitzarà un terme o l'altre.

Tal com s'ha comentat, exercir la pràctica musical a partir de músiques del món ens fa més coneixedors de la diversitat del món en el qual vivim. Així doncs, podem considerar que, a part dels beneficis comentats en l'apartat anterior, l'educació en valors interculturals és una de les repercussions de la incorporació de la música del món a l'aula:

L'educació musical que proporciona l'escola pot adquirir un paper molt rellevant en la formació multicultural de l'alumnat. Les finalitats que ens proposa el multiculturalisme poden materialitzar-se a través de totes les disciplines, però les assignatures artístiques són particularment apropiades, en la mesura que el seu objecte d'estudi és precisament la cultura. Per tant, la música i la dansa, elements culturals omnipresents en tots els grups ètnics, ens donen unes oportunitats magnífiques per desenvolupar les competències i la comprensió intercultural (Kreutzer, 2000, pàrr. 7).

Per tant, els mestres de música han de ser conscients que la música pot ser una bona manera de tractar el multiculturalisme a l'escola, tal com creuen molts experts (Campbell, 2004; Chen-Hafteck, 2007; González, 2004; Siankope i Villa, 2004, i Volk, 1998, entre d'altres).

A l'hora d'incorporar la música del món a l'aula, però, hem trobat diferents plantejaments: d'una banda, el d'aquells autors que consideren que les músiques del món s'han de treballar a l'aula independentment dels alumnes que en formin part, i, de l'altra, el d'aquells autors que pensen que s'han de treballar les músiques del món d'acord amb els alumnes que tenim a l'aula, per tot el que pot aportar als alumnes nous el treball de la música pròpia.

En el primer plantejament, basat sobretot en les idees d'autors com Essomba (2002) o Andrés (2004), els quals ofereixen una perspectiva teòrica sobre el tema, es considera que l'educació intercultural s'ha d'entendre a totes les escoles, no únicament a les que tenen presència d'alumnes immigrants. Comenten que tots els alumnes tenen dret a accedir a aquesta riquesa, sobretot en una societat com l'actual, en la qual els contactes i els intercanvis entre gent de tot el món ens obliguen a replantejar-nos el significat de *nosaltres* i *els altres*, i en la qual és important cuidar la tolerància i el respecte per totes les cultures i persones del món. De la mateixa manera, la música del món s'han de treballar a l'aula d'una manera general, no només centrant-se en les cultures dels alumnes immigrants que la integren.

En canvi, en el segon plantejament, que es basa sobretot en experiències pràctiques portades a terme per autores com Nadal (2007), Chen-Hafteck (2007) o González (2004), s'explica que la música del món té un gran poder d'integració dels alumnes nous, perquè aquests —sovint considerats minoritaris— afirmen la seva identitat cultural i perquè s'impliquen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, cosa que els aporta protagonisme i els fa sentir rellevants. Les autores comenten que, després d'aquest tipus de treball, l'actitud dels alumnes canvia i és més positiva i oberta.



Tot i això, els autors d'ambdues corrents coincideixen en el fet de pensar que, en general, el treball de la música del món aporta valors interculturals als alumnes, i en ressalten dos en concret: superar els prejudicis i trencar els estereotips, d'una banda, i respectar les diferents cultures, de l'altra.

— Superar els prejudicis i trencar els estereotips

Obrir-se a les altres persones i cultures a través de la música pot ser un bon camí per superar prejudicis i conductes reprovables. A més a més, el treball de la música del món a l'aula fa que els alumnes desenvolupin valors i actituds que els permeten trencar estereotips culturals concebuts bàsicament per desconeixement.

Moreno (1998) comenta que, amb aquest tipus de pràctica musical, els alumnes s'obren a altres cultures amb una actitud positiva, ja que el fet d'estar en contacte amb una gran varietat de sons els ajuda a ser més receptius. En aquest sentit, Essomba (2002) i Banks (2004) afegixen que també evita tant la jerarquització de músiques i cultures com les actituds de discriminació, i fomenta valors i comportaments més democràtics.

— Respectar les diferents cultures

Nethsinghe (2012) comenta que el treball de la música del món a l'aula desenvolupa en els alumnes una tolerància envers les altres cultures, alhora que construeixen la seva pròpia identitat. Amb aquest treball es promou el respecte i l'acceptació de la diferència i de la igualtat, ja que, tal com exposa Essomba (2002), la incorporació de les altres cultures a l'aula ha de posar l'accent no només en les diferències, sinó també en les semblances.

En general, s'ha de transmetre respecte per les diferents cultures i prendre consciència que accedim a una informació parcial, ja que la plena comprensió només és possible des de la pròpia cultura.

La incorporació de la música del món a l'aula genera en els alumnes actituds positives, ja que és un instrument per potenciar el respecte, enforteix la convivència i la cooperació, permet establir vincles entre els individus i les cultures i, finalment, fomenta que la música que escolten els alumnes sigui cada vegada més variada (Nadal, 2007, i Sierra, 2001).

### **2.1.3 La música del món i la formació del professorat**

Quan els mestres inclouen música del món a l'escola, introdueixen tradicions musicals de les quals, generalment, tenen pocs coneixements, i hi tenen escassa experiència. En aquest sentit, a l'hora d'ensenyar-les als alumnes trobem dos punts de vista (Solbu, 1998): d'una banda, la perspectiva d'aquells autors que consideren que, a l'hora d'introduir la música del món a l'aula, no importa quines són les habilitats i la formació del mestre, sinó que cal tenir en compte les seves intencions, el fet que el mestre desitgi provar coses noves, que participi i que estigui realment immers en el que està fent; de l'altra, trobem aquells que consideren que el mestre s'ha de formar i ha de fer un esforç per entendre

què expressa la música del món que vol ensenyar, ha de dedicar temps a aprendre'n les tècniques interpretatives, a entendre'n les teories i a conèixer el context cultural al qual pertany aquella música.

La majoria d'experts donen suport a aquest segon punt de vista, i expressen que el mestre ha de tenir la màxima formació possible a l'hora d'introduir la música del món a l'aula. Tal com expressa Martí (2003): «[...] la música és un poderós element d'enculturació, per tant, hem de tenir en compte com presentem els productes musicals a les aules. En aquest sentit, el docent ha de tenir una bona formació.» (p. 56).

Volk (1998) fins i tot comenta que, tot i els materials i els mètodes que es poden utilitzar a l'hora d'ensenyar música del món, el mestre és el factor que marca la diferència a l'aula.

Campbell (1996) va una mica més enllà en el plantejament d'aquesta idea i considera que un mestre ha de passar per tres fases de formació en música del món. Aquestes fases, les presenta en un model de cercles concèntrics:

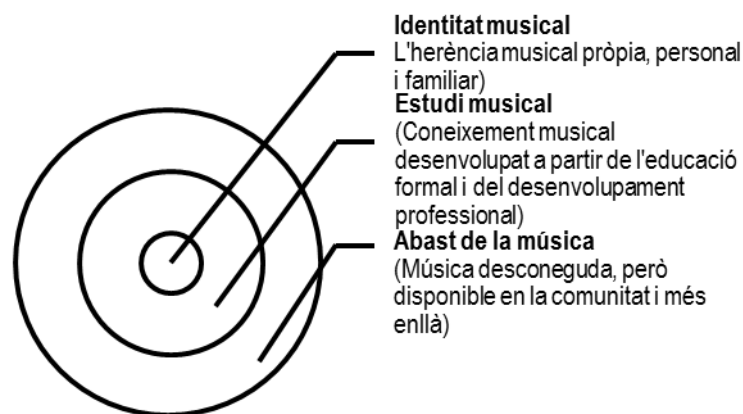


Figura 1: Reproducció del model de centres concèntrics de Campbell.

Aquest model ens mostra com els mestres de música, pel fet d'haver nascut i crescut en un lloc concret, han adquirit una identitat musical.

Tot i això, quan treballen músiques que no formen part de la seva identitat musical i, per tant, que desconeixen, és necessari que es formin i que rebin un estudi musical especialitzat. Amb aquesta informació especialitzada, el mestre adquireix el coneixement a partir de l'educació formal i del seu propi desenvolupament professional.

A més a més, la figura ens mostra que, per buscar recursos per formar-se sobre una música desconeguda, el mestre també pot servir-se de la seva comunitat, en la qual pot trobar persones expertes en aquella cultura i aquella música que li poden oferir formació, és a dir, pot utilitzar la informació que té a l'abast dins de l'entorn que l'envolta.

Quan Veblen (2005) explica aquest model, ressalta el fet que, tot i que cada mestre es nodreix dins de certes tradicions musicals, si se'ls motiva poden adquirir suficient coneixement per esdevenir bimusicals o fins i tot plurimusicals. També insinua que les experiències directes amb els músics, els experts, els etnomusicòlegs o els *culture bearers*, són tant o més poderoses que l'aprenentatge a través dels llibres.

Així doncs, quan es tracta de música del món, els mestres són, en primer lloc, aprenents. Segons diversos autors (Campbell, 2002; Lundquist, 1998; Swanwick, 1997, i Volk, 1998), a l'hora de formar-se, els mestres han de tenir en compte diferents aspectes:

— Formar-se en profunditat en una música del món com a mínim

Swanwick (1997) explica que no es pot esperar que els mestres esdevinguin experts en totes les músiques del món. Tot i això, s'haurien de poder sensibilitzar-se en relació amb totes i, com a mínim, formar-se en profunditat en una.

En aquest sentit, Lundquist (1998) afegeix que es triga molts anys a familiaritzar-se amb la tradició musical d'una cultura. Tot i això, incorporar de manera adequada encara que sigui una cançó, tenint en compte el lloc on es canta i els aspectes de la vida de les persones, és possible. Amb el temps, el mestre pot ampliar el seu coneixement i es pot apropar, de manera gradual, a la música i a la cultura.

Per formar-se, els mestres poden servir-se de la lectura de llibres sobre la música i també sobre estudis etnomusicològics i antropològics, mirar vídeos, consultar mapes, tenir algunes experiències interpretatives, formar-se en mètodes d'ensenyament-aprenentatge musical de les altres cultures, consultar els *culture bearers*, escoltar música i assistir a cursos de formació, entre d'altres.

— Analitzar la música des d'una perspectiva etnomusicològica

Lundquist (1998) comenta que aquesta perspectiva etnomusicològica permet als mestres valorar cada tradició musical segons la seva cultura i, més concretament, segons les expressions humanes. Els recursos que preparen els etnomusicòlegs poden oferir als mestres la informació necessària per estudiar les tradicions d'una música amb la qual no estan familiaritzats. Això inclou descripcions del context cultural en el qual es fa la música i les característiques d'aquesta música, entre d'altres. També donen idees que poden aprofitar com a recursos per ensenyar la música als alumnes, que es basen en mètodes educatius que pertanyen a la tradició musical que es vol ensenyar.

Més concretament, Campbell (2002) comenta que els mestres han de treballar en equip amb els etnomusicòlegs i conjuntament fer recerca de materials musicals i mètodes apropiats per a l'ensenyament de la música del món.

Volk (1998) diu que una de les publicacions que millor il·lustra aquesta associació entre els educadors musicals i els etnomusicòlegs és el llibre *Multicultural Perspectives in Music Education*, editat per Anderson i Campbell l'any 1996 i publicat pel MENC. Aquest llibre és un recull de propostes didàctiques sobre diferents països que han estat elaborades per equips de mestres de música i etnomusicòlegs, i, a part de proposar diferents activitats sobre la música, expliquen les seves característiques generals i n'especifiquen les particularitats en relació amb diferents paràmetres, com el ritme, la textura, el timbre, la melodia, les dinàmiques, la forma i els instruments, entre d'altres. El fet que els mestres comparteixin coneixements amb etnomusicòlegs també és important perquè els poden ajudar a determinar què necessiten ensenyar sobre una tradició musical concreta i quins són els aspectes rellevants de la música que han de ser tractats a l'aula necessàriament.

Malgrat aquestes intencions, però, encara hi ha autors, com Grau (2003) i Martínez (2006), que manifesten que als mestres els falten coneixements de les altres cultures, i que la informació amb la qual els mestres inicien el tractament de les músiques del món a l'aula és sovint escassa.

## 2.2 La didàctica de la música del món

Schippers (2010) explica que la didàctica de la música del món és un fenomen que comença a la dècada dels anys noranta, que és quan comencen a aparèixer les primeres publicacions amb propostes didàctiques sobre la música del món: *Multicultural Perspectives in Music Education* d'Anderson i Campbell (1996), *Teaching music with a multicultural approach* d'Anderson (1991) i *Music in cultural context. Eight views on world music education*, de Campbell (1996).

Segons Campbell (2004), la didàctica de la música del món és un fenomen emergent que ensenya als alumnes les cultures musicals del món, i que es troba en algun lloc entre la disciplina de l'etnomusicologia i la pràctica musical. La didàctica de la música del món influeix en el fet de considerar com la música és pensada, transmesa, rebuda i apresada entre cultures, i com aquest procés pot ser mostrat a les aules. Així doncs, es considera que, quan es treballa la música del món, no només s'han d'explicar als alumnes característiques musicals, sinó que també s'ha de poder parlar de la relació que té aquesta música amb la seva cultura i amb l'entorn (context) que l'envolta.

Per referir-se a la didàctica de la música del món, s'han utilitzat diferents termes:<sup>12</sup> *world music pedagogy* (didàctica de la música del món), *multicultural music education* (educació musical multicultural), *world music education* (educació de la música del món), *global music education* (educació musical global) i *cultural diversity in music education* (diversitat cultural en educació musical).

---

<sup>12</sup> Informació extreta de la nostra assistència al curs en pedagogia de la música del món Smithsonian Folkways certification workshop in world music pedagogy, organitzat per la Dra. Campbell a la Universitat de Washington, Seattle (els Estats Units).

Els més utilitzats són *multicultural music education* i *world music pedagogy*: d'una banda, *multicultural music education* fa referència a l'educació multicultural, perquè es considera que la pràctica de la música del món porta implícits uns certs valors multiculturals (o interculturals), i, de l'altra, hem traduït el terme *world music pedagogy* per *didàctica de la música del món* i no per *pedagogia de la música del món*, ja que s'utilitza sobretot per fer referència als processos d'ensenyament-aprenentatge relacionats amb la música del món, i no tant als processos educatius que l'envolten.

La didàctica de la música del món requereix pensar musicalment, introduir-se en la música a partir d'activitats pràctiques, com l'escolta i la interpretació, però, alhora, també fa necessari que es tractin els aspectes socioculturals que formen part del context que envolta la música i que li donen significat. Cal un hàbit basat en la pràctica continuada per així fer nostra la música i comprendre-la de mica en mica. Implica participar activament i també fomentar les experiències creatives amb els alumnes (Anderson, 1996; Campbell, 2004, i Volk, 1998).

### 2.2.1 Aproximacions per a la pràctica didàctica

Autors com Anderson (1991), Anderson i Campbell (1996) i Goetze (2000) comenten que la pràctica didàctica de la música del món està basada en el fet de cantar, dansar, interpretar instruments, escoltar i crear.

Tot i això, no només s'han de tenir en compte el tipus d'activitats que s'ha de fer quan es porta la música del món a l'aula, sinó que autors com Barton (2002), Lundquist (1998), McCullough-Brabson (2002), Parr (2006), Seeger (2002) i Volk (1998) també creuen que s'han de prendre en consideració els aspectes següents:

- La música del món es pot presentar als alumnes de diferents maneres, ara bé, s'ha de seguir un criteri: el respecte per aquella música i cultura.
- Cal aprofitar el llenguatge musical per analitzar les característiques concretes de cada música del món, però, alhora, també cal treballar aspectes que estan marcats pel currículum.
- Sempre que sigui possible, s'han d'incloure les maneres d'ensenyar d'altres cultures.
- És important experimentar la música, no només amb activitats d'escolta, de creació i d'interpretació, sinó també amb l'assistència a concerts de música del món.
- Quan es treballa la música del món, s'ha d'utilitzar d'una manera conscient i adequada el vocabulari que fa referència a la música, i presentar no només aspectes musicals, sinó també culturals.
- Sempre que sigui possible, convé contactar amb un *culture bearer*, perquè ajudi els mestres a preparar les activitats i els materials que hauran d'utilitzar, perquè els ensenyi algunes tècniques interpretatives i la pronunciació i el significat d'algunes paraules, perquè els expliqui el context cultural de la música i perquè els alumnes tinguin l'oportunitat d'aprendre música des de la perspectiva d'una persona nativa de la cultura.

Més concretament, Campbell (2004) proposa cinc fases cronològiques que cal seguir per portar a terme la pràctica didàctica de la música del món:

1. Escolta atenta. Estimular l'escolta dels alumnes a partir de preguntes. Tenir diverses experiències d'escolta dirigides pel mestre. L'autora comenta que la música del món no es pot escoltar només una vegada, sinó que s'ha d'anar escoltant i que cal focalitzar l'atenció dels alumnes en determinats aspectes.
2. Escolta compromesa. S'han de fer participar els alumnes activament mentre s'escolta. Cal convidar-los a fer algun tipus d'activitat per seguir els diferents aspectes de la música: picar la pulsació o dibuixar la melodia, per exemple.
3. Escolta activa. És un tipus d'escolta que condueix a la interpretació. Alguna petita part del que s'escolta es reproduceix amb la veu o amb algun instrument.
4. Crear música del món. Improvisar i compondre seguint els patrons de la música que s'ha escoltat. Expressar musicalment.
5. Integrar la música del món. Connexió amb la vida musical (i el currículum). Potenciar les relacions entre disciplines que pot generar aquesta música, connectar-la amb altres assignatures del currículum.

Tal com es pot observar, aquesta autora també té en compte la connexió que aquest tipus de música pot tenir amb altres assignatures del currículum escolar. En les fases que proposa, tenen un pes important els diferents tipus de pràctica didàctica, tal com comentàvem al principi d'aquest apartat.

A continuació, ens centrem a detallar, segons les concepcions de diferents experts, algunes de les característiques dels tres grans tipus de pràctica didàctica: l'escolta, la interpretació i la creació. Abans de presentar-los, però, cal aclarir que algunes de les consideracions didàctiques i dels recursos que s'utilitzen per treballar la música del món a l'aula no són exclusius de la pràctica didàctica d'aquest tipus de música, sinó que també s'utilitzen amb els altres.

#### — L'escolta

Quan es treballa la música del món a l'aula, es porten a terme diferents audicions per mostrar la varietat sonora de la cultura als alumnes. Autors com Goetze (2000) comenten que les primeres escoltes de música del món s'han de fer guiades pel mestre, el qual haurà de ressaltar els aspectes característics de la música per mostrar-los als alumnes.

L'escolta fa que els alumnes puguin gaudir alhora que experimenten amb la música del món, i també fa que puguin expressar les seves sensacions i impressions davant l'escolta d'una música d'una altra cultura.

En les activitats d'escolta s'utilitza la representació gràfica i el moviment corporal perquè condueixen a una escolta més activa i faciliten el camí cap a la comprensió de la música del món (Campbell, 2004). També es busca que els alumnes puguin escoltar música en viu, per donar-los l'oportunitat d'estar immersos en la sonoritat, les dimensions, els moviments dels peus i les mans, o les expressions facials dels músics de la música del món. Aquesta interpretació en viu, afegeix Chen-Hafteck (2007), és un dels punts importants que contribueix a l'èxit de l'experiència, per tant, és important convidar *culture bearers*.

A l'hora de fer activitats d'escolta hi ha dos aspectes que han preocupat la majoria d'autors: l'autenticitat i la selecció del repertori.

Musicalment parlant, el terme *autèntic* s'ha associat fortament a allò considerat 'històricament correcte', sobretot en els moviments que van sorgir a mitjan segle XX, i a la idea de 'en context original', sobretot en l'etnomusicologia del període 1960-1980. Tot i això, quan ens referim a la música del món, si ens centrem en la tradició, autèntic és refereix a 'allò que ve del país' o bé a 'allò que no ha estat afectat per influències de l'exterior i que es reproduïx exactament tal com es fa en el seu context social original' (Schippers, 2009).

Als mestres de música, més que l'autenticitat dels materials sonors que puguin utilitzar, els preocupa la qualitat d'aquests recursos i que puguin servir per ensenyar música als alumnes. Se ceneixen a la seva pràctica educativa i intenten fugir de les confusions i les divergències que ha generat el concepte *autenticitat (autèntic)*, sobretot dins l'etnomusicologia.

Així doncs, autors com Fung (2002) eviten utilitzar el terme *autèntic*, perquè implica unes vàlues absolutes i ens explica que, segons els seu criteri, l'autenticitat és difícil de provar. Per aquest motiu, diversos autors com Parr (2006) recomanen preparar els materials sobre música del món amb *culture bearers*, que són nadius experts en la música del món que orienten els mestres en la selecció del repertori. En tot cas, els experts recomanen als mestres que facin saber als alumnes que la música que escolten varia considerablement respecte de l'original si és el cas.

En definitiva, però, quan agafem el terme *autèntic* i el posem dins el context educatiu, el que no hem d'oblidar és que l'objectiu de l'educació és formar i educar. Per tant, el focus ha de ser la creació d'experiències musicals significatives per als nens i nenes.

Pel que fa a la selecció del repertori, autors com Campbell (1996) comenten que cal presentar als alumnes una varietat àmplia d'enregistraments musicals de qualitat, i que aquests enregistraments han d'estar interpretats per músics de la cultura amb instruments autòctons. «Les audicions que escollim han de ser rigoroses musicalment. Fugim de les obres de les quals dubtem pel que fa al seu rigor musical.» (Batlle, 2009, p. 111).

Segons l'estudi portat a terme per Valls i Batlle (2008), a l'hora de seleccionar el repertori es tenen en compte els criteris següents: vivencials, musicals, geogràfics i didàctics. Per seleccionar una sola obra musical, s'han de seguir els criteris vivencials i els didàctics. Si es tracta, però, d'elaborar un repertori de música d'una cultura determinada, s'han de tenir en compte tots els criteris esmentats anteriorment, i en l'ordre següent:

— *Els criteris vivencials.* Aquest criteri està centrat en l'experiència i gust del mestre. Se solen seleccionar peces de sonoritat agradable i properes a la pròpia cultura. Com més temps es dedica a l'escolta, però, més capaç es pot sentir el docent d'escollir peces que s'allunyin del que està acostumat a treballar i a escoltar.

— *Criteris musicals.* Es busca diversitat perquè la selecció final sigui al màxim d'enriquidora possible. S'evita que en les peces seleccionades hi hagi trets musicals repetits, i es fuig de les peces amb característiques semblants. Es busquen sonoritats diferenciades, diversitat tímbrica, diversitat rítmica, diversitat melòdica, diversitat de caràcter, diversitat d'estructures i diversitat de temes.

— *Criteris geogràfics.* S'intenta que hi hagi diversitat de procedències, fet que aporta sonoritats diferenciades i variabilitat pel que fa als elements que es poden treballar.

— *Criteris didàctics.* «Ja d'entrada, desestimem audicions que són molt interessants per l'etnomusicologia, que són exemples constants per a aquesta matèria, però que resulten àrids des del punt de vista didàctic, ja que no tenen les característiques necessàries que ens permeten treballar-les a l'escola» (Batlle, 2009, p. 112).

Es té en compte la durada de les peces, la riquesa dels elements musicals, l'adequació a l'edat, l'aportació per a l'escolta i l'aprenentatge d'elements musicals i la quantitat d'elements que es treballaran en una mateixa obra, entre d'altres.

## La interpretació

Pel que fa a les activitats d'interpretació, quan es treballa la música del món a l'aula, es proposa cantar cançons, tocar instruments, ballar danses i muntar agrupacions. Tot i això, per fer cadascuna d'aquestes activitats interpretatives cal tenir present algunes consideracions:

- Chen-Hafteck (2007) comenta que, quan es canta una cançó del món, cal tenir cura de donar als alumnes la traducció del text perquè n'entenguin el significat, com també la pronunciació exacta de la lletra.
- Quan es toquen instruments, Parr (2006) explica que els mestres poden facilitar als alumnes les transcripcions de les partitures i guiar-los en la interpretació, entre d'altres estratègies.
- Chen-Hafteck (2007) també afegeix que es procura que la interpretació es faci amb instruments de la cultura, i, si no hi ha aquesta opció, s'utilitzen els de l'aula. Tot i això, el fet d'utilitzar instruments de la cultura motiva els alumnes.



- Quan es ballen danses cal tenir cura d'ensenyar també tot allò que les envolta, com per exemple els vestits, els decorats i les circumstàncies en què s'executen.

De la mateixa manera que hem parlat d'autenticitat en les activitats d'escolta, també ho hem de fer en les activitats d'interpretació. En aquest sentit, Palmer (1992) presenta l'autenticitat amb un continu en el qual es pot mesurar el grau de compromís que té la interpretació que es fa respecte de la música del món i la seva cultura.

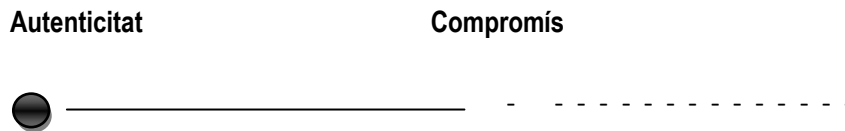


Figura 2: Continu de l'autenticitat de Palmer (1992).

Palmer considera que hi haurà més compromís, per tant, més autenticitat, si en l'activitat d'interpretació s'ha tingut en compte algun dels aspectes següents: l'actuació de *culture bearers*, ja sigui per formar els mestres o bé per ensenyar a interpretar peces als alumnes; l'ús d'instruments de la cultura; l'ús de la pronunciació correcta, i la presentació de l'entorn cultural. L'autor explica que, quan la música del món s'allunya del seu context cultural i es porta a l'aula, és inviable seguir tots els aspectes que presenta. Tot i això, recomana que, sempre que sigui possible, se segueixi alguna de les seves indicacions. En aquest sentit, Schippers (2009) exposa que, quan la música del món es treballa a l'escola, podem trobar tres situacions:

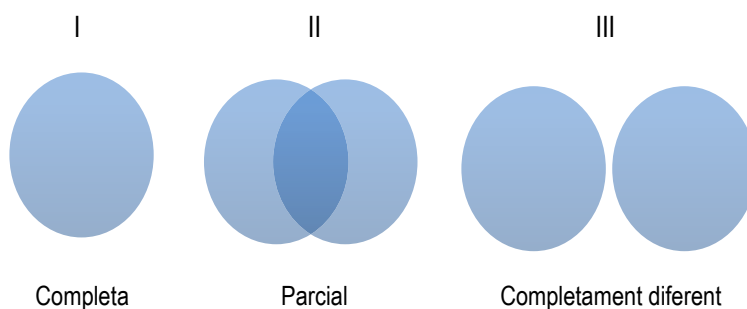


Figura 3: Reproducció de les tres realitats de Schippers (2009).

1. **Completa:** quan l'experiència musical és idèntica al model, a la font sonora que nosaltres tenim. L'autor explica que aquest cas és força complicat d'aconseguir i que és estrany que es produeixi en el context educatiu. En el continu de Palmer, presentat anteriorment, correspondria al nivell màxim d'autenticitat.

2. Parcial: en el cas que certs aspectes de la interpretació es corresponguin amb l'original. És la situació més comuna, i és el que han d'intentar procurar d'aconseguir els mestres en relació amb l'autenticitat.
3. Completament diferent: la nova interpretació musical té una identitat completament nova, cosa que s'allunya del que volen aconseguir els diferents programes educatius de música del món.

Així doncs, pel que fa a les activitats d'interpretació, els mestres han d'intentar trobar l'equilibri: han de ser conscients que, tot i que no poden accedir a tots els instruments de la cultura, poden trobar sonoritats similars en els que tenen a l'aula, també han de tenir en compte que el nivell musical dels alumnes a vegades no és suficient per interpretar la peça tal com està composta en la cultura i, sobretot, han de saber que no hi ha una veritat absoluta, sinó que allò vàlid serà que els alumnes aprenguin i puguin tenir experiències musicals amb la música del món. Si es tracta la música amb el màxim respecte, intentant utilitzar una pronunciació correcta, un so d'instrument adequat, una tècnica interpretativa similar i una estructura propera, entre d'altres, podríem considerar que la interpretació és legítima.

#### — La creació

Segons Campbell (2004), quan es treballa la música del món, les activitats de creació són un mitjà per entendre i demostrar que s'han interioritzat les estructures sonores d'aquella música. Aquesta autora afegeix que «especialment dins l'educació, la improvisació i la creació de cançons i peces instrumentals que s'associen a diverses cultures musicals, són estratègies per fomentar la comprensió dels alumnes de la música, els músics i la cultura» (p.193).

Campbell també explica que alguns autors han expressat la seva preocupació pel fet que les creacions que fan els alumnes a partir de la música del món a vegades distorsionen algunes de les característiques de la música. Campbell respon dient que els mateixos *culture bearers* diuen que «està bé crear i recrear la música del món» (p. 193).

Per a les activitats de creació en relació amb la música del món, se suggereix tenir en compte els aspectes següents:

- Seguir la melodia, el ritme o l'estructura.
- Fer una composició seguint l'estil musical.
- Fer servir la mateixa tècnica compositiva.
- Utilitzar els elements característics de la música.

Així doncs, en la creació de la música del món, es permet als estudiants participar en el procés d'escolta, d'anàlisi i d'interpretació de la música per produir noves peces que siguin estilísticament apropiades i que s'adaptin a la cultura musical en particular.

També cal comentar que, quan es treballa la música del món a l'aula, les activitats de creació sovint es presenten relacionades amb les d'escolta i amb les d'interpretació. Per exemple, d'una banda, a partir de l'escolta, es promou que els alumnes imitin l'efecte sonor de l'obra i creïn melodies seguint el mateix efecte sonor. En aquest sentit, Malagarriga i Martín (2013) exposen:

En tot aquest procés [es refereixen al procés de creació], l'escolta permet l'anàlisi i el gaudi musical, i crea la necessitat de prendre decisions, relacionar, comparar i, alhora, definir el que s'interpreta i el que dona forma a la música que neix dins de la dinàmica de l'aula (p. 30).

De l'altra, a partir de la interpretació, es fomenta que els alumnes experimentin amb la imitació de les característiques sonores de la música del món que es treballa.

### **2.2.2 Recursos per ensenyar música del món**

Tal com han manifestat diversos autors (Demorest i Shultz, 2004; Giráldez, 1997, i Moreno 1998), la inclusió de la música del món en el currículum sol comportar algunes dificultats, d'una banda, per la manca d'una selecció adequada del repertori, i, de l'altra, per la falta d'adequació dels materials didàctics i de formació de professorat.

Com a resultat, comenten Demorest i Shultz (2004), els mestres han utilitzat les obres de música del món que acompanyen els llibres de text, que sovint són versions ètniques de cançons que no tenen en compte la manera com la música és interpretada en la cultura d'origen.

En aquest sentit, les dades d'un petit estudi<sup>13</sup> dut a terme amb una mostra de nou mestres d'una mateixa localitat ens reafirmen aquestes mancances i alhora demandes dels docents.

Per fer front a aquesta demana, diversos autors comencen a treballar en l'elaboració de materials que els mestres de música puguin fer servir. Per exemple, a escala internacional, sorgeixen diversos recursos en línia per als mestres, i propostes didàctiques de música del món elaborades per diferents associacions, com Smithsonian Folkways, Association for Cultural Equity, World Music Press i Oxford University Press. Autors com Campbell (2008) elaboren cançoners amb propostes didàctiques, transcripcions i informació cultural de diferents cançons d'arreu del món. En l'àmbit nacional, també sorgeixen alguns materials, ja citats a la introducció del capítol.

A part dels materials que s'elaboren, el que es pot considerar més important és que diversos experts en la matèria (Anderson i Campbell, 1996; Burton, 2002; Goetze, 2000; Kreutzer, 2000, i Lum, 2009) es posen d'acord per establir una llista de recursos i de consideracions que els mestres de música poden utilitzar a l'hora de treballar la música del món a l'aula.

---

<sup>13</sup> «Els sistemes de valors de l'escolta musical a l'escola» (2009), fet per Cristina González-Martín i dirigit per Jaume Ayats.

Segons Cook (1990), si se segueixen aquestes indicacions i s'empren aquests recursos, els mestres poden tenir la garantia que porten a l'aula la música del món d'una manera, accessible i pràctica, que també respecta la integritat de la cultura.

- Els materials que s'utilitzin han d'estar preparats amb la participació d'un *culture bearer* o amb la d'un etnomusicòleg expert en la cultura i la música que es treballa. Aquestes persones formen part de la cultura o l'han estudiada i, per tant, tenen la quantitat de coneixement necessària per potenciar la comprensió de la música del món.
- Cada peça que es treballi s'ha d'emmarcar en el seu context cultural, cal explicar quan s'interpreta, qui ho fa i en quines circumstàncies, entre d'altres.
- Convé utilitzar mapes per explicar el context històric i geogràfic, i localitzar la música en un indret concret del món.
- Cal buscar materials en la llengua original amb la transcripció fonètica corresponent, i explicacions del significat del text.
- S'aconsella utilitzar fotografies, il·lustracions i objectes culturals per donar als alumnes informació visual i mostrar-los els paisatges, els instruments i la gent de la cultura.
- Convé proporcionar-los la partitura, és a dir, la transcripció musical de la peça.
- Cal procurar que els enregistraments sonors estiguin fets per cantants nadius, que utilitzin instruments autèntics, perquè no hi ha res que substitueixi el fet d'escoltar els matisos i subtileses de l'estil i de la pronunciació. Això no es pot adquirir a partir de res escrit, s'ha d'escoltar.
- Observar vídeos per mostrar als alumnes la música en directe. Lum (2009) comenta que veure és creure, per tant, proposa incorporar curtsmetratges per ensenyar la música del món.
- Buscar jocs musicals que incloguin les instruccions per portar-los a la pràctica.
- Finalment, els materials han d'incloure una extensa bibliografia, discografia i filmografia, perquè els mestres es puguin formar i tinguin recursos.

### **2.3 La figura del *culture bearer* en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món**

Quan es tracta de portar la música del món a l'aula, són diverses les autores que recomanen la presència d'un *culture bearer* (Klinger, 1996; Volk, 1998; Goetze, 2000, i Campbell, 2004). Aquestes autores consideren que aquesta figura permet, entre d'altres, honorificar la cultura, aportar idees als mestres i donar respostes a les preguntes que sorgeixen a l'aula sobre la música i el context que l'envolta, a part de proporcionar als alumnes experiències musicals i deixar-los veure en viu com toquen els instruments autòctons.

Altres autors, com Nettl (1985), expliquen que la importància d'aquesta figura rau en el fet que dona una concepció èmica d'una música que és majoritàriament desconeguda tant per mestres com per alumnes. Els *culture bearers*, pel fet de néixer i de créixer dins la cultura que s'estudia, poden donar als alumnes una visió des de dins. En aquest sentit, Volk (1998) afegeix un altre valor d'incorporar aquesta figura a l'aula, i comenta que moltes persones estan d'acord que ensenyar música del món permet als alumnes entendre clarament la gent d'altres cultures a partir de la seva música, però que presentar la informació d'una manera inautèntica podria confirmar idees estereotipades sobre la gent de la cultura en qüestió. Realment, l'autenticitat es té en compte en la pràctica didàctica de la música del món. Es considera que l'autenticitat i una representació cultural meticulosa són molt importants; és per això que els mestres han de cercar la informació de manera acurada. Sense dubte, diu Volk, la millor recomanació és contactar amb un *culture bearer* o un expert sobre aquesta cultura i sentir-se lliures de compartir les seves classes amb ells, com a recursos, com a mestres, com a demostradors i com a mentors.

### 2.3.1 Què s'entén per *culture bearer*

Un *culture bearer* és una persona nativa del país de la música del món que els alumnes estudien. Fa visites a les aules com a expert en música i cultura i dota els nens i nenes d'experiències reals amb la música i la cultura amb un contacte en primera persona. Aquesta definició de *culture bearer*, l'extraiem de la suma de les diferents definicions que donen els autors que han parlat d'aquesta figura en els seus estudis, com per exemple Klinger (1996), Volk (1998), Campbell (2004) Schippers (2009), Bartolome (2010) i Barnwell (2011). A continuació detallem aquesta definició.

Si fem referència al significat literal de la paraula, entenem que un *culture bearer* és 'una persona portadora de cultura'. Tot i això, per definir aquesta figura, els diferents autors no només s'han centrat en el paper que té aquesta persona com a transmissora o portadora de cultura, sinó que han anat més enllà. D'una banda, Volk (1998) i Schippers (2009) comenten que un *culture bearer* no només divulga i practica tradicions de la seva cultura, sinó que també les representa davant dels altres.

En aquest sentit, Barnwell (2011) fa referència a la manera com aquestes persones han adquirit aquesta cultura: per enculturació o a través de la pràctica conscient, la qual cosa correspon a l'aprenentatge cultural, tant d'una manera conscient com inconscient, fruit de l'adquisició dels continguts culturals de la pròpia societat, i es refereix a tot el que interioritzem per arribar a ser membres d'una cultura (Green, 2008).

Altres autors no se centren tant en el pes que té la cultura en la definició de *culture bearer*, i quan en parlen es refereixen més a la tasca educativa que fan aquests personatges quan els trobem a l'escola. Aquest és el cas de Klinger (1996) o Campbell (2004), les quals expliquen que els *culture bearers* són músics que viuen i treballen en la nostra comunitat i que són contractats com a mestres per ensenyar una cançó o una peça instrumental, és a dir, que donen als alumnes experiències participatives amb la

música del món que estudien, i també ajuden a suplir, en certa manera, les carències que els mestres puguin tenir en aquest sentit. Klinger, a més a més, afegeix que la importància que aquestes persones siguin natives rau en el fet que poden proporcionar una visió de la música i de la cultura des de dins, que fomenta la credibilitat i la proximitat a la seva comprensió.

Finalment, Bartolome (2010) comenta que el *culture bearer* incorpora l'element humà a les experiències amb la música del món i dona als alumnes l'oportunitat d'interactuar amb un expert i obtenir una perspectiva des de dins de la cultura musical que està sent explorada. En aquest sentit, Campbell (2004) afegeix que, fins i tot, una simple visita a la classe pot ser una ocasió per fer la connexió humana envers la música i per permetre als alumnes reconèixer l'ús i el valor que té per a les persones que la van crear.

Tot i que formulen diferents definicions per referir-se al *culture bearer*, aquests autors coincideixen en la funció que ha de tenir aquesta figura: preservar i transmetre la música i la cultura.

Els *culture bearer* són artistes que senten una gran responsabilitat, perquè tenen la tasca de transmetre la seva música i cultura a la gent, i, alhora, se senten orgullosos de poder fer-ho, perquè, en certa manera, transmeten la seva identitat, les seves idees, cultura i música, i col·laboren en la tasca d'expandir-la i donar-la a conèixer. En definitiva, el *culture bearer* afavoreix que la cultura es mantingui viva gràcies al fet que ajuda a nous membres a aprendre'n el llenguatge, les valors i les habilitats necessàries per desenvolupar-la.

Per acabar, també és necessari comentar que *culture bearer* no és l'únic terme que es fa servir per fer referència a aquests músics que visiten les aules, també s'utilitzen *artist musician* (músic artista) i *visiting artist* (artista visitant). Existeix, però, una gran diferència entre els uns i els altres: *culture bearer* generalment implica que la persona sigui nativa del país, i, tal com el mateix mot indica, a part de tenir coneixements musicals, també n'ha de tenir de culturals.

### **2.3.2 La pràctica didàctica del *culture bearer***

Aquests artistes també entren a les aules amb la finalitat d'ensenyar i de transmetre als alumnes la seva música i la seva cultura. Generalment, quan ho fan, agafen el rol de mestres (Campbell, 2011).

Les sessions del *culture bearer* estan pensades, generalment, perquè aquest músic interpreti peces musicals en viu per als alumnes, els ensenyi a tocar alguna peça musical i, a vegades, també els contesti algunes preguntes (Bartolome, 2010, i Schippers, 2010).

Abans de les visites dels *culture bearers*, que segons Bartolome (2010) i Klinger (1996) són molt esperades pels alumnes, la mestra de música els ha de presentar prèviament, encara que sigui anunciant als nens i nenes que tindran una visita. Durant la visita, els mateixos *culture bearers* busquen moments per presentar-se, a vegades fins i tot toquen algun instrument que, segons ells, els identifica. També donen detalls del lloc d'on provenen i situen la seva música i cultura en un entorn determinat. Aquestes figures intenten fer conèixer als alumnes la seva música des d'una visió àmplia, és per aquest motiu que, tal com ens explica Kedmon Mapana en l'entrevista que li vam fer,<sup>14</sup> intenten mostrar diferents estils de música perquè els alumnes n'observin les diferències. També els mostren instruments i els expliquen, a grans trets, com està organitzada la seva música.

Autors com Campbell (2011), Boshkoff i Gault (2010) i Schippers (2010) ens expliquen que, com que les visites dels *culture bearers* estan centrades en la interpretació instrumental, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge que utilitzen es basa en un procés d'observació-imitació, i actuen com a models per als estudiants. Aquests autors comenten que, per ensenyar la seva música als alumnes, els *culture bearers* utilitzen síl·labes rítmiques, donen la pronunciació, la traducció i la lletra a l'hora de cantar les cançons, i utilitzen, bàsicament, la repetició. Pel que fa al material, també proporcionen als alumnes la transcripció de la música que han de d'interpretar, sobretot en les edats més avançades.

En les seves sessions, els *culture bearers* no només se centren en els continguts musicals, sinó que també ensenyen aspectes culturals als estudiants a partir de les històries que expliquen, els rituals que mostren, els vestits tradicionals que porten posats, la manera com decoren la sala i, fins i tot, a partir de la manera com es dirigeixen a ells.

Mapana també ens explica que la manera d'ensenyar la música depèn del context on es troba: «Si sóc a casa, a Tanzània, la manera d'estructurar una sessió és diferent de la manera com ho faig aquí als Estats Units. Aquí intento considerar dues perspectives: la meua perspectiva africana, és a dir, la manera d'ensenyar africana, i la manera d'ensenyar occidental.»

En aquest sentit, Campbell (2011) afegeix que hi ha *culture bearers* que estan més disposats a modificar la seva manera d'ensenyar, és a dir, que s'adapten al context en què es troben, però n'hi ha d'altres que es mostren fermes i consideren que és impossible poder canviar la seva manera d'ensenyar perquè ells transmeten la música tal com el seu mestre o mentor els va ensenyar.

Les paraules de Mapana ens deixen veure que els *culture bearers* actuen com a tals tant en els seus països d'origen com en altres països. En totes les situacions, intenten transmetre la música i la cultura als nens i nenes.

---

<sup>14</sup> Durant l'estada doctoral que vam fer a la Universitat de Washington, Seattle, vam aprofitar per entrevistar un *culture bearer*, per adquirir informació útil per elaborar el marc teòric de la recerca, a causa de la manca de materials que hi ha publicats sobre aquesta figura.

També cal comentar que, tot i que la major part de les visites que aquests personatges fan a les aules estan basades en la pràctica musical, hi ha autors com Schippers (2010) que expliquen que el fet de tenir l'oportunitat d'entrevistar-los pot ser molt interessant, perquè és una manera d'obtenir informació sobre la cultura i la música. En aquest sentit, Schippers proposa un model de preguntes que, a grans trets, estan centrades a conèixer la història musical del *culture-bearer*, la manera com va aprendre aquella música i de qui, i l'actitud que té pel que fa a diferents aspectes de la música que ell representa, entre d'altres.

Finalment, pel que fa al repertori que escullen, Mapana ens explica que generalment seleccionen aquelles peces que són "vives" en la seva cultura, que els nens i nenes canten, toquen i escolten, és a dir, les peces que ells consideren representatives.

### **2.3.3 La funció del *culture bearer***

Els *culture bearers* desenvolupen diverses funcions, tant fora com dins de l'aula. Fora de l'aula, serveixen per formar els mestres; dins de l'aula, actuen com a portadors de cultura i de pràctica musical.

Schippers (2010) comenta que és important que els mestres convidin a l'aula persones que interpretin la música del món que es treballa, per així poder-la escoltar des d'una font nativa i poder parlar tant de la música com de la cultura amb ells.

Treballar amb gent de la cultura que s'estudia i que viu en la nostra comunitat pot aportar als mestres noves idees pedagògiques, noves dimensions sobre la música i, sobretot, pot afegir credibilitat a les sessions musicals que els mestres plantegin.

#### — El *culture bearer* com a formador de mestres

Troblem l'origen d'aquest model de formació basat en artistes visitants el 1960, a la Universitat de Washington, Seattle. L'etnomusicòleg Robert Garfias va ser el primer que va introduir el terme *culture bearer* en el programa d'educació musical d'aquesta universitat, i va fomentar d'aquesta manera que els estudiants que volien ser mestres de música interaccionessin amb artistes d'arreu del món per aprendre a interpretar algunes peces instrumentals (Rice, 2011).

En aquest sentit, Williams (2011) afegeix que els alumnes també tenien l'oportunitat de veure el significat amb el qual l'artista visitant rebia, practicava i interioritzava la música de la seva cultura. A partir d'aquí, aquests artistes visitants també comencen a anar a l'escola, tot i que no trobem cap document que ho acrediti fins a la tesi doctoral de Rita Klinger, presentada l'any 1996.

En general, diferents autors (Volk, 1998; Goetze, 2000; Campbell, 2004; Dunbar-Hall, 2005; Bartolome, 2010; Boshkoff i Gault, 2010, i William, 2011, entre d'altres) recomanen que els mestres es formin amb *culture bearers* per motius diversos:



- En primer lloc, per la manca d'especialització en la música del món que tenen els mestres. Els mestres de primària que opten per introduir a les seves aules la música del món, moltes vegades no tenen recursos suficients presentar aquest tipus de música als seus alumnes. No és raonable, diu Campbell (2004), esperar que els mestres es formin d'una manera especialitzada en cadascuna de les músiques del món que vulguin presentar als seus alumnes. L'autora afegeix que amb l'objectiu de promoure la diversitat musical dins del currículum i oferir als alumnes un ventall de músiques i de cultures diverses, els mestres poden nodrir-se de diferents fonts musicals i recursos, entre les quals hi ha la figura del *culture bearer*. En aquest sentit, Schippers (2010) comenta que els mestres que vulguin aprendre música del món s'han de comunicar amb els músics de les diferents comunitats que els envolten, i explica que en el món en què vivim no és necessari marxar a altres països per trobar diversitat cultural, sinó que les oportunitats de trobar *culture bearers* són a les nostres pròpies ciutats.
- En segon lloc, perquè els *culture bearers* possibiliten als mestres formar-se en la música, però també en la cultura. Boshkoff i Gault (2011) expliquen que els mestres han de trobar-se amb els *culture bearers* abans de treballar la música del món a l'aula per formar-se en relació amb el país, la cultura i el llenguatge, a part de demanar-los que comparteixin amb ells tantes cançons com sigui possible.
- En tercer lloc, perquè els *culture bearer* poden ajudar els mestres a seleccionar el repertori que treballaran. D'aquesta manera, Bartolome (2010) comenta que els *culture bearers* poden ajudar els mestres a preparar les unitats didàctiques. Volk (2002) afegeix que, per seleccionar les cançons, les danses i les peces instrumentals, es necessita discerniment, sensibilitat i cura, i que en cas de dubte la millor recomanació és contactar amb un *culture bearer* o amb un investigador molt expert en aquella tradició musical. Burton (2002) també es pronuncia en aquest sentit i afegeix que els materials que es presenten als alumnes han d'estar preparats amb l'ajuda d'un *culture bearer* o d'una persona que hagi estudiat seriosament aquella música i la seva cultura.
- Finalment, també és important formar-se amb un *culture bearer* en qüestions d'interpretació musical. Bartolome (2010) explica que aquests músics poden ajudar els mestres en aspectes de pronunciació i de dicció; Goetze (2000) també dóna suport a aquesta idea.

Pel que fa a la formació dels mestres, Campbell (2004) comenta que els mestres ensenyen d'una manera més efectiva les peces que han après amb aquestes persones. Una vegada feta la formació, els mestres no només valoren la qualitat de la informació rebuda, sinó també l'estona divertida que han passat, els valors interculturals que han adquirit pel fet d'estar en contacte amb una persona d'una altra cultura i la possibilitat de socialització que això els ha ofert (Campbell, 2011).

## — El *culture bearer* com a portador de cultura i de pràctica musical a l'aula

Dins l'aula de música, aquests artistes permeten als alumnes obtenir un apropament més real a la música, ja que esdevenen el vincle que uneix la cultura i la classe (Williams, 2011). Aquesta idea també la veiem reflectida en les paraules de Kedmon Mapana:

«Ser un *culture bearer* vol dir que vaig néixer en la cultura i que també hi vaig créixer, per tant, puc explicar les coses de primera mà. Vaig créixer amb la música, i això és el que intento transmetre a la gent. Hem de fer entendre als nens que la música no ve de qualsevol lloc, sinó que està creada en un context. Si coneixem el context, llavors aquest ens ajudarà a interioritzar la música, a expressar la música d'una manera real, d'una manera realment autèntica.»

Podem dir que aquests músics visitants ajuden els alumnes a entendre que la música està relacionada amb la cultura, idea que comparteix Bruno Nettl (1985), quan comenta que la música només pot ser entesa dins d'un context cultural i que els *culture bearers* ens apopen una mica més a aquest context. Però no només allò que expliquen apropa la cultura a l'aula, sinó que la seva manera d'interpretar també pot donar als alumnes informació de primera mà sobre la música i la cultura (Dunbar-Hall, 2005). Finalment, cal afegir que la majoria d'autors estan d'acord en el fet que els *culture bearers* aporten als alumnes experiències participatives amb la música que aprenen, les quals acostumen a complementar amb històries personals que ofereixen als alumnes una comprensió de la música més significativa.

## **2.4 La contextualització musical en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món**

*Quin és el propòsit d'interpretar música tailandesa amb xilòfons si els estudiants no saben on és Tailàndia?*  
(Miller, dins de Campbell, 1996, p.69)

Tant Nettl (1998) com Campbell (2004) i Palmer (2011) deixen constància de dues maneres diferents d'introduir la música del món a l'escola: presentar-la com un fenomen aïllat per les seves vàlues internes —com poden ser la tonalitat, estructura, melodia i ritme, entre d'altres—, o bé presentar-la com una estructura sonora complexa que té un significat cultural i mostrar-la als alumnes tenint en compte, per exemple, què es pot fer, per què s'utilitza i en quin tipus d'esdeveniments està present. Alhora, però, aquests autors es posicionen i recomanen als mestres escollir amb cura les obres i tenir en compte que la música sense context s'aïlla de les vàlues humanes i de la vida de la cultura.

A la pràctica, els mestres opten per la segona opció, ja que són conscients que quan es treballa la música del món a l'aula s'ha de fer d'una manera contextualitzada, és a dir, relacionant-la amb el seu context cultural i social (Parr, 2006; Schippers, 2006, i Volk, 2002).

També segueixen les idees de Campbell (2004) que, com molts altres autors, considera que conèixer el context de la música ajuda a humanitzar-la, a personalitzar-la, i proporciona una comprensió del seu significat cultural, històric i social.

Conèixer el context de la música ens fa parlar de la contextualització musical. Segons el *Diccionari de la llengua catalana* (2007) i la *Gran Enciclopèdia Catalana* (1992), la contextualització és entesa com el 'conjunt de circumstàncies que envolten i expliquen un esdeveniment, una situació, un individu. És a dir, contextualitzar vol dir situar en un context.'

Els autors que s'han dedicat a l'estudi de la música del món han donat al terme un significat similar. Així doncs, Schippers (2006) comenta que la contextualització és l'entorn temporal, acústic, ideològic i social que envolta una música. Podríem dir, doncs, que quan parlem de música del món, *contextualitzar* vol dir relacionar la música amb l'entorn que l'envolta, amb la seva cultura.

La necessitat de portar a terme una contextualització que acompanyi la música del món neix en el moment en què arriben a les aules les idees que havien estat expressades per etnomusicòlegs com Merriam o Blacking, els quals havien manifestat que la música no només formava part de la cultura, sinó que la música s'havia d'entendre com a cultura, tal com explicarem en el següent punt d'aquest apartat. D'aquesta manera, els mestres comencen a ser conscients que tractar la música del món no només implica estudiar una música que no és coneguda, sinó que també vol dir estudiar una cultura diferent com un tot (Weidknecht, 2009). S'adonen que, si els estudiants només estan exposats a la música, es perden els altres components de la cultura, com ara l'art, la dansa, el drama, els vestits, el menjar, la història i els costums en els quals s'insereix i té significat la música.

En aquest sentit, fins i tot hi ha autors que han arribat a expressar que l'estudi de la música del món és incomplet sense considerar-ne el context cultural (Chen-Hafteck, 2007).

Així doncs, la contextualització musical està present a les aules perquè d'aquesta manera es fa comprendre als alumnes que la música del món no és una matèria aïllada de la resta de disciplines i separada de la realitat, sinó que forma part de l'entorn cultural d'un poble, i música i cultura evolucionen alhora: la música està influïda per aspectes aparentment dispars, com el clima, les migracions, el tipus de ritus i festes, els països del voltant, els hàbits laborals i altres factors (Herrera i Echevarria, 1996). Fung (2002) és més contundent, i ens diu que el context no és només quelcom que es relaciona amb la música, sinó que en forma part. Segons la visió d'aquest autor, doncs, no és possible pensar en un ensenyament de la música del món sense emmarcar-la en el seu context.

#### **2.4.1 La relació de la música amb la cultura**

Per comprendre com s'origina aquesta necessitat de relacionar la música amb la seva cultura ens hem de situar a la dècada dels seixanta, quan una segona generació d'etnomusicòlegs va iniciar un nou corrent dins l'etnomusicologia anomenat *culturalista*.

Aquest nou corrent s'oposava a la idea que es tenia de la música només com a objecte, i presentava una nova visió en la qual la música era considerada una activitat. El corrent culturalista exposava que la música tan sols podia ser estudiada com a fet cultural, i, d'aquesta manera, etnomusicòlegs com Merriam o Blacking van posar l'interès no només en el producte musical, sinó en el fet de considerar la música un element dinàmic, la música com a procés cultural.

En primer lloc, Allan P. Merriam, dins del llibre *The Anthropology of Music* (1964), és el primer d'explicar que la música només pot ser entesa dins d'un context social, dins d'una interrelació d'individus que li donen valor. Per aquest motiu, defensa l'estudi de la música dins la cultura. Tot i això, el mateix autor, en estudis posteriors, poleix la seva idea i defineix l'estudi de la música no tan sols dins la cultura, sinó com a cultura. En segon lloc, uns anys més tard, però seguint el corrent que va iniciar Merriam, John Blacking (1994) exposa la idea que cal conèixer el transfons cultural de la música per poder arribar a entendre-la. És més, Blacking afirma que la música és un producte del comportament dels éssers humans dins del context social en què es produeix.

Per tant, les idees i raonaments exposats per Merriam i Blacking són el teló de fons sobre el qual es construeixen els pensaments dels mestres de música que consideren que quan la música del món es treballa a l'aula s'ha de relacionar amb la seva cultura. Tot i això, cal tenir en compte les reflexions següents:

— Què s'entén per *música*? Què s'entén per *cultura*?

Som conscients que aquestes paraules han generat debat i divergència entre els diferents corrents que s'han originat dins de la musicologia (història i ciències de la música). Malgrat això, són diversos els autors, com per exemple Dunbar-Hall (2009), que consideren que ensenyar la música del món requereix entendre la cultura com un concepte. Per aquest motiu, pensem que hem d'explicar com entenen aquests dos conceptes els autors que han estudiat el tractament de la música del món dins l'aula i que hem citat al llarg del capítol.

D'una banda, per explicar què és la música, se centren en la definició de Blacking (1994) i exposen que 'la música és so humanament organitzat'. Deixen clar que, contràriament al que s'ha entès, la música no és un llenguatge universal, ja que la gent no entén, aprecia o gaudeix de la música de les altres cultures d'una manera immediata (Elliott, 1989). Més concretament, la gent entre les cultures parla de la "nostra música" i de la "seva música" (Fung 2002).

Per tant, la música s'entén com una pràctica humana, ja que arreu del món els humans fan sons que escolten, ballen, celebren i glorifiquen, entre d'altres. Tot i això, el concepte estètic de la música (la música com a art) obscureix el fet que la música és quelcom que la gent fa i produeix, que la música és una pràctica humana, no només un conjunt de sons organitzats de maneres diferents (Elliott, 1989).

D'altra banda, són molts els autors que s'han dedicat a parlar sobre la cultura, com Taylor, Kroeber, Boas, Malinowsky, White o Geertz (González, 2008), i cadascun d'ells li ha donat un significat diferent i específic. Malgrat això, quan els experts que s'han dedicat a estudiar la música del món parlen de cultura ho fan sota un punt de vista antropològic, per tant, el concepte es relaciona amb el seu significat social. Segons Tejera (1999), Tylor pot ser considerat el pare del concepte de *cultura* amb el qual l'antropologia emprèn l'estudi de la societat. El 1871, en la seva obra més important, *Primitive Culture*, Tylor afirma que la cultura és tot un complex que inclou coneixement, creences, art, moral, lleis, costums i qualsevol capacitat o hàbit adquirit pels homes com a membres d'una societat. La contribució principal de Tylor quan formula aquesta definició és que distingeix el comportament biològic o instintiu d'aquell que resulta de viure en una societat. En aquest sentit, Boas (cf. González, 2008) comenta que no es pot estudiar una cultura si no es fa des de tots els punts de vista, per tant, introdueix el concepte de *globalitat* dins la definició que s'havia fet de *cultura*.

A aquestes definicions s'afegeix la d'Elliott (1990), que en el llibre *Music as Culture*, des d'un punt de vista més musical, explica que la cultura no és quelcom que la gent té, és quelcom que la gent fa. A partir d'aquesta base, i com a complement del que ja hem explicat anteriorment sobre la contextualització musical, els autors que han escrit sobre el tractament de la música del món dins l'aula expressen que, per entendre correctament una cultura, cal un mínim coneixement de la seva música, i que, per conèixer la música, cal un coneixement sobre la seva cultura i societat. Per tant, la música només pot ser entesa en relació amb el seu context (Nettl, 1980).

Per complementar aquesta relació entre la música i la cultura, alguns autors com Martí (2000) comenten que la música no només és un reflex de la societat, sinó que ajuda a veure-la i entendre-la, ja que quan fem música estem fent implícitament una pràctica social. En aquest sentit, Campbell (2004) explica que els valors socials que pren una música, com també l'efecte que produeix, depenen sobretot del context en el qual es desenvolupa. Per aquesta raó, el motiu que fa possible una activitat musical és sempre extramusical.

#### **2.4.2 Aportacions de la contextualització a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món**

Una vegada s'ha exposat d'on sorgeix la idea de relacionar la música amb la seva cultura, tornem a l'aula per fer referència a les aportacions d'aquesta relació a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.

Els autors que pensen que s'ha de contextualitzar quan es treballa la música del món ho fan perquè consideren que, d'una banda, el context permet als alumnes conèixer la cultura i, de l'altra, els permet entendre de quina manera es fa música en aquella societat. En aquest sentit, Campbell (2004) remarca que el context afegeix substància a l'experiència musical i l'enriqueix per als estudiants, els quals es mereixen conèixer les connexions que té la música amb les vides d'aquells que la van crear.

A part d'aportar als alumnes coneixement sobre la cultura i sobre la pràctica musical, aquesta contextualització repercuteix d'una manera positiva a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món. A continuació, n'esmentem algunes de les aportacions:

— Augmenta la comprensió dels alumnes sobre la música

Diversos autors (Anderson, 1991; Carolin, 2006; Dunbar-Hall, 2005; Lundquist, 1998; Sleeter, 2009, i Volk, 1998) consideren que la música ha de ser l'element principal dins d'una classe de música, s'ha d'interpretar, d'escoltar i de crear, però que, tot i això, és important explicar-ne coses del context, ja que quan la música del món es treballa de manera conjunta amb altres aspectes socials i històrics de la seva cultura, els estudiants la comprenen millor. En conseqüència, parlar de la funcionalitat de la música ens permetrà entendre quin és el paper de la música en el seu context social i cultural (Schippers, 2009).

A més a més, la contextualització no només augmenta la comprensió de la música, sinó també del rol que té la música dins la seva cultura (Burton, 2002). En aquest sentit, McCullough-Brabson (2002) afegeix que, com més coneixen els alumnes la cultura d'altres persones, com també la connexió que té la música amb aquesta cultura, més augmenten els coneixements que en tenen i el valor que donen a aquella cultura.

— Fomenta que el treball sobre la música del món esdevingui significatiu per als alumnes

Chen-Hafteck (2007) exposa que en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món s'han d'incloure qüestions musicals i culturals, perquè la relació de la música amb el seu context cultural potencia que aquesta existeixi en la vida real dels alumnes, ja que se situa en un indret concret, es produeix amb una finalitat concreta, la porten a terme persones concretes, entre d'altres. Això fomenta que l'aprenentatge sigui significatiu per als alumnes. Dunbar-Hall (2005) i Bartolome (2010) afegeixen que per fer l'educació musical rellevant i significativa per als nostres alumnes, necessitem adaptar els estudis culturals a l'aprenentatge de l'educació musical.

A més a més, treballar aquest tipus de música a partir de la seva contextualització és un factor motivador per als alumnes. Alguns experts (Chen-Hafteck, 2007, i Campbell, 2004) diuen que els alumnes s'interessen per la música a la qual no estan exposats diàriament i que es mostren emocionats i intrigats per les circumstàncies contextuais que envolten la música, com si el fet de conèixer el context cultural de la música millorés la seva valoració.

## — Aporta valors interculturals

Centrar-se en els aspectes socioculturals és important quan es treballa la música del món, perquè, tal com expressa Abril (2006), «si els educadors no animen els estudiants explicant-los l'entorn sociocultural on se situa la música, els alumnes poden reaccionar d'una manera negativa davant la música d'una altra cultura» (p. 40).

L'estudi d'una música del món relacionada amb el seu context sociocultural no només predisposa els alumnes a rebre-la amb positivitat, sinó que, tal com diu Volk (2002), també els fa entendre que la música, encara que sigui diferent de la que ells estan acostumats a escoltar, és vàlida i està feta per gent que la valora de la mateixa manera que ells ho fan amb la seva.

### **2.4.3 La contextualització de la música del món a l'aula**

La contextualització d'una música del món a l'aula es pot produir abans de la pràctica musical o després. Volk (2002) ens diu que hi ha mestres que opten per interpretar, escoltar i gaudir de la música, i després aporten als alumnes informació sobre el seu context. D'altres, en canvi, prefereixen un format més estructurat i, abans de proposar activitats de pràctica musical, informen els alumnes sobre el context sociocultural que acompanya la música. L'autora, però, afegeix que, en ambdós casos, a vegades ho fan amb activitats de recerca sobre música i cultura que els alumnes fan a l'aula.

Un altre aspecte molt important que cal tenir en compte per fer una contextualització adequada és la tria dels materials que els mestres utilitzaran per relacionar la música amb la cultura. Es considera que les fotografies aporten un component visual atractiu i ric, fan reals i vives les persones i els llocs que estan associats amb aquella cultura i música. També és aconsellable utilitzar els mitjans virtuals i, fins i tot, encara que no sigui un material, hi ha autors com Campbell (2004) que recomanen la presència d'un *culture bearer* a l'hora de portar a terme la contextualització. Com que aquesta persona ha experimentat la música i la cultura en primera persona, pot donar resposta a moltes de les qüestions que sorgeixin sobre el context de la música del món que es treballa.

Dins del marc de la contextualització, hi ha autors que han elaborat un disseny d'unitats didàctiques destinades únicament a aportar informació als alumnes sobre el context de la música. Aquest és el cas, per exemple, de la VFE (*The Virtual Field Experience*), que consisteix en una unitat didàctica de caràcter multidimensional dissenyada per portar-la a terme en un període de temps determinat (Bartolome, 2010). Les activitats d'aquesta unitat didàctica volen apropar el context a l'aula, i es dona als alumnes l'oportunitat de tocar, de cantar i de comentar els exemples musicals seleccionats de la cultura, i, alhora, es proporcionen fotografies de la gent, dels paisatges, del menjar o d'altres elements de la cultura, i també vídeos relacionats amb la música.

A més a més, es proposa que es mostrin objectes culturals, com ara diners, joies i objectes artesanals, que els alumnes poden tocar. Finalment, la unitat conté contes, anècdotes i històries que provenen directament de la cultura.

La contextualització d'una música del món a l'aula ha fet que alguns autors hagin aprofundit en aquesta qüestió i que hagin dissenyat un model per treballar la música del món relacionada amb la seva cultura. A continuació, exposem dos d'aquests models: l'*Extended Facets Model*, desenvolupat per Barrett, McCoy i Veblen (1997), i el *Cultural Prism Model*, proposat per Campbell (2004).

#### — Extended Facets Model

Janet Barrett, Claire McCoy i Kari Veblen són mestres de música i investigadores sobre diferents qüestions musicals, i van dissenyar aquest model per promoure l'estudi integral d'una obra musical i, d'aquesta manera, millorar la comprensió musical dels seus alumnes.

L'objectiu del model és aportar informació als estudiants sobre el context d'una peça, és a dir, que amb la informació que obtinguin donant resposta a les preguntes puguin complementar l'obra musical que es treballa.

Les autores presenten el model amb la figura següent:

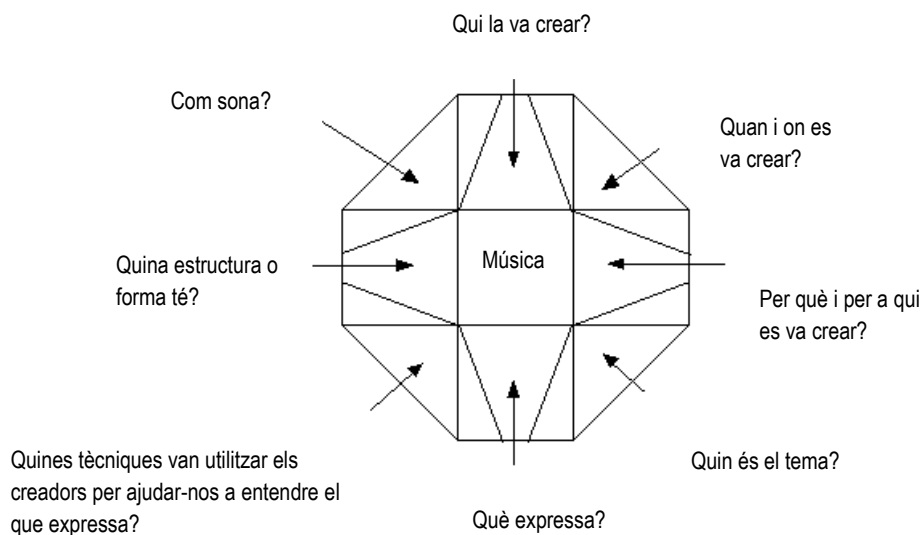


Figura 4: Reproducció del model de Barrett, McCoy i Veblen.



La figura representa les cares d'una pedra preciosa, la gemma, a partir de la qual ens presenten com una peça musical es pot entendre des de la globalitat si es tenen en compte les diferents parts (facetes) que la integren, les quals aporten la brillantor necessària per comprendre-la.

Amb aquest model, les autores proposen unes preguntes que consideren clau per conèixer les músiques de les altres cultures. Aquestes preguntes fan que l'estudiant entri en un procés d'estudi i de descoberta que el condueix a establir connexions disciplinàries. Amb tot el procés, s'adquireix una informació que permet als alumnes tenir experiències més profundes i significatives amb la peça.

Tal com s'observa a la figura, es combinen diferents disciplines d'estudi a partir de l'exploració en profunditat sobre un tema, en aquest cas la música del món. Les autores comenten que es pot fer servir el model amb qualsevol tipus de música.

Aquest model permet als nens i nenes veure el ric context social i històric que té una peça musical, i és útil per establir connexions interdisciplinàries amb altres àrees del currículum.

Veblen (2005) també exposa que el model pot ser utilitzat pel mestre de música per a la seva formació, prèvia a la presentació de la música als alumnes, ja que el fet d'haver de buscar informació per contestar aquestes preguntes el forma pel que fa al context cultural i històric de la peça, com també quant a les seves característiques musicals.

#### — Cultural Prism Model

Patricia Campbell presenta aquest model per presentar als estudiants el context musical que acompanya la música del món que treballen. És un model que també està basat en preguntes, que l'autora anomena «preguntes de tipus periodístic»: qui, què, on, quan i com.

Aquestes preguntes ajuden a veure els diferents costats del prisma, es parteix de la música per rebre informació cultural. Donar resposta a les preguntes potencia una comprensió musical millor.

Les respostes a aquestes preguntes, les poden proporcionar els alumnes mateixos a partir de debats de classe o d'activitats de recerca que facin els mestres i els estudiants, o els *culture bearers*.

No només Campbell proposa contextualitzar la música a partir d'una sèrie de preguntes periodístiques: Burton (cf. Reimer 2002) exposa que familiaritzar-se amb el «qui, que, quan, on i per què» de la música d'una cultura és essencial per donar significat al so.

#### 2.4.4 La contextualització i la relació entre disciplines

Per poder contextualitzar, s'ha de relacionar la música amb diferents aspectes de la seva cultura, cosa que genera una relació entre continguts de diferents disciplines. Quan això succeeix, autors com Lundquist i Szego (1998) o Carolin (2006) asseguren que la música del món proporciona una clara vinculació disciplinària amb matèries com la història, els estudis socials, la literatura i les arts visuals, entre d'altres. A més a més, afegixen que aquestes relacions disciplinàries fomenten que els estudiants compreguin millor la música.

En el nostre país també trobem alguns estudis i experiències que corroboren aquestes idees. D'una banda, Álvarez, Terensi i Cervera (2006), a partir del projecte intercultural «La Maleta de les Cultures», expliquen que la música del món fàcilment es relaciona amb diferents aspectes de l'àrea de coneixement del medi, sobretot, amb els que estan relacionats amb la geografia; de l'altra, Nadal (2007) analitza i exposa una experiència pròpia sobre un projecte en l'àmbit de l'escola basat en la música de diferents països. Per fer el projecte, s'inicien propostes de treball interdisciplinàries: cada país es treballa dins l'àrea de coneixement del medi; els aspectes de moviment i de dansa es treballen a educació física; algunes recerques d'informació es treballen a la classe d'informàtica, i a l'aula d'anglès també s'amplien alguns aspectes del projecte.

Aquestes relacions disciplinàries que genera el treball de la música del món també han estat comprovades per altres experts en aquesta qüestió, els quals van una mica més lluny i afirmen que, per poder treballar la contextualització d'una música del món, és necessari un treball interdisciplinari (Campbell, 2004; Carolin, 2006; Chen-Hafteck, 2007, i Weidknecht, 2009). Afegixen que aquesta interdisciplinarietat resulta efectiva per tractar la música del món, perquè el treball conjunt entre diversos mestres ajuda els estudiants a desenvolupar el coneixement d'una manera holística. Nettl (cf. Campbell, 1996) també té aquesta idea, i exposa que la música del món hauria de ser tractada en el currículum d'altres àrees escolars, no només en el de música.

El motiu pel qual alguns d'aquests experts en música del món consideren necessari un treball interdisciplinari —com és el cas de Chen-Hafteck (2007)— va més enllà de la relació de continguts que provoca la contextualització i de l'adquisició de coneixements per part dels alumnes. Aquesta autora determina que, tot i que els mestres de música entenen la importància de parlar del context, quan es treballa la música del món a l'aula tenen dificultats per trobar temps per tractar aquest context amb suficient profunditat per aportar als alumnes una experiència cultural adequada. En aquest sentit, els mestres tutors disposen d'aquest temps per cobrir el coneixement cultural quan es contextualitza. Per aquest motiu, un tractament interdisciplinari de la contextualització de la música del món sembla la solució més efectiva. Campbell (2004) s'afegeix a aquesta idea, i comenta que la col·laboració entre els mestres sembla el camí que cal seguir per tractar la música del món.

Tot i això, aquest fet implica l'existència d'un equip de mestres (Nettl, cfr. Campbell, 1996), i una relació estricta entre el mestre generalista i l'especialista de música.

\*\*\*\*\*

En aquest punt, ens agradaria comentar que no només la música del món genera relacions interdisciplinàries, sinó que, tal com expliquem a continuació, són diversos els autors i els estudis que sostenen que la música en general també n'ofereix.

És evident que, a la nostra societat, la música no és un fet aïllat. La trobem sempre relacionada amb moltes altres disciplines (Cornellà, 2006). És per aquest motiu que diversos autors parlen de les possibilitats de relació de la música amb els continguts d'altres àrees curriculars, i de la manera com la música és una assignatura que pot generar uns objectius interdisciplinaris beneficiosos.

Gutiérrez, Cremades i Perea (2011) expliquen que, des de la seva pròpia experiència, han pogut observar que la música és una àrea amb un gran potencial de relació amb les altres àrees. En aquest sentit, Campbell (2004) afegeix que no és inusual que els mestres de música de l'escola primària vegin que la música actua com a vehicle per ensenyar llengua, art, socials i, no tant freqüentment, ciències o matemàtiques.

Així doncs, la música pot ser tractada com a objectiu d'aprenentatge en si mateixa, i també com a recurs per reforçar activitats d'altres disciplines (Torroja, 2005), idea que també es veu reflectida en les actes de les V Jornades de Música de l'ICE de la UB, «Músiques i Interdisciplinarietat» (2004), en les quals els mestres constaten que el treball musical ajuda a comprendre altres àrees i a adquirir hàbits que són comuns en totes les àrees curriculars de l'escola.

Fins i tot, aquest caràcter interdisciplinari es veu reflectit en el currículum de la LOE (2006), en el qual s'explica que la competència artística i cultural és interdisciplinària, i que cal tenir-la en compte per desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.

La interdisciplinarietat que potencia la música es pot produir tant dins com fora de l'aula de música. Cadascuna d'aquestes opcions té uns efectes diferents: Volk (1998) explica que relacionar la música amb altres àrees curriculars dins l'aula de música és una cosa molt freqüent pels mestres d'aquesta especialitat. La interdisciplinarietat que genera la música dins la pròpia àrea és portada a terme pel mateix mestre de música (Barrett, McCoy i Veblen, 1997). En aquest sentit, Cornellà (2006) afegeix que treballant diferents elements del llenguatge musical (el ritme, la melodia, el timbre i l'harmonia, entre d'altres) es poden establir relacions entre la música i la llengua, la literatura i la poesia, les matemàtiques, el medi natural i social i la plàstica.

La música també resulta efectiva per treballar les llengües estrangeres, independentment de si es treballa amb el mestre de música o amb el mestre d'anglès, tal com ens mostren les experiències portades a terme per Casals i Viladot (2011).

Això ens fa parlar de la interdisciplinarietat que es genera fora de l'aula de música. Barret, McCoy i Veblen (1997) afirmen que aquesta interdisciplinarietat que relaciona la música amb altres àrees curriculars requereix la relació entre diferents mestres. Autors com Sánchez i Argüís (2003) o Folch i Raventós (2010) entenen aquesta coordinació entre mestres com una necessitat i un requeriment perquè la interdisciplinarietat es pugui arribar a portar a terme. D'altres, com Cullen (cf. Bustos, 2001) afegeixen que no és suficient amb la disponibilitat del mestre: hi ha d'haver la voluntat de totes les parts implicades en el procés. A més a més, si els tutors hi estan disposats, poden fer una gran tasca de reforç cap a la música (Torroja, 2005).

Finalment, Chen- Hafteck (2007) i Campbell (2004) expliquen que la interdisciplinarietat motiva els alumnes, i que afavoreix la integració de la música a l'escola a través de diferents àrees, fet que li dóna valor.



## II. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

Una vegada revisada i exposada la fonamentació teòrica que sustenta la recerca, comencem a concretar-ne el disseny per poder-la portar a terme.

La segona part de la tesi ens presenta l'esquelet de la recerca, ja que ens explica en què consisteix, què es vol descobrir i què es vol fer per aconseguir-ho. Per tant, fa referència a la part de caràcter metodològic, que exposem en dos capítols (capítols 3 i 4 de la tesi).

En el primer capítol, presentem el disseny de la recerca: les etapes, els objectius i les preguntes d'investigació que ens marquem, la metodologia que s'utilitza en general en la recerca i les tècniques d'investigació que es fan servir. També presentem la població i la mostra amb les quals es treballa en la recerca.

Tots aquests aspectes que detallarem en les pàgines següents ens endinsen en una recerca que s'emmarca en el camp de la innovació i la investigació educatives, caracteritzada per la peculiaritat dels fenòmens que estudia —una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball—, la multiplicitat dels mètodes que utilitza —estudi exploratori, etnografia i estudi de cas— i la pluralitat de finalitats i objectius que persegueix —un objectiu a la primera etapa de la recerca i dos objectius a la segona. A més a més, cal tenir en compte que la realitat educativa en la qual s'aplica és complexa, dinàmica i interactiva —tres classes de 6è de primària de dues escoles públiques de la ciutat de Barcelona.

El segon capítol ens explica com s'ha fet el treball de camp, que en aquest cas són dos —un per a cadascuna de les etapes de la recerca—, els quals es complementen i són correlatius en el temps. En aquest capítol, també s'exposa el procés d'anàlisi que s'ha seguit per recopilar les dades en cadascun dels casos.

Com que la recerca que plantejem és extensa, en cada treball de camp que hem portat a terme hem recopilat un gruix gran de dades, les quals han estat analitzades curosament mitjançant diferents tècniques i instruments d'investigació, per així poder-ne obtenir diferents punts de vista i poder-ne fer la triangulació necessària. Aquestes dades obtingudes ens permeten donar resposta als objectius i a les preguntes d'investigació plantejats.

En darrer lloc, si ens fem nostres les idees de Santos Guerra (1994), podem dir que plantejem una recerca en la qual és necessari interrogar-se sobre el que succeeix, generar incertesa sobre la forma d'organitzar-se, imaginar alternatives, posar en marxa noves experiències, reflexionar-hi rigorosament, escriure sobre el que ha succeït i explicar a la comunitat educativa el que s'ha aconseguit, per tal que tota aquesta cadena de processos ajudi a transformar positivament les pràctiques educatives que es fan a les escoles.

### **3. Concreció i disseny de la recerca**

Tal com s'ha pogut observar en el capítol anterior, la música del món és una realitat que ja ha estat explorada per diversos investigadors. Tot i això, creiem que treballar-la a partir dels projectes de treball li dóna un nou enfocament, amb una perspectiva més global, que ens pot fer conèixer nous elements, indicadors, recursos i altres aspectes en relació amb els dissenys didàctics d'aquest tipus de música.

Així doncs, el que es vol fer en aquesta recerca és portar a terme i analitzar una pràctica didàctica que combini la metodologia dels projectes de treball i la música del món. Aquesta pràctica didàctica es pot considerar innovadora, ja que no hem trobat experiències similars documentades en les quals poder-nos basar, excepte les recerques de Nadal (2007) i Chen-hafteck (2007).

Al llarg del desenvolupament d'aquest capítol, farem referència, en primer lloc, al que volem estudiar sobre aquesta pràctica didàctica, és a dir, quins són els objectius que ens plantejem. En segon lloc, també expliquem la manera com analitzarem aquesta pràctica didàctica per poder donar resposta als objectius marcats, és a dir, explicarem la metodologia en la qual se sustenta aquesta recerca. En tercer lloc, presentarem les característiques de la mostra que s'utilitzarà per portar a terme la pràctica didàctica i poder desenvolupar la recerca. I, finalment, farem referència a la manera com s'ha desenvolupat aquesta pràctica didàctica i quin ha estat el procés d'anàlisi que hem seguit per poder arribar als resultats que explicarem en els capítols posteriors d'aquest treball.

#### **3.1 Etapes i objectius de la recerca**

Com ja hem comentat, en aquesta recerca es vol portar a terme una pràctica didàctica que combini la música del món i els projectes de treball. Si partim d'aquesta base, la finalitat de la recerca és doble:

- Concreció dels condicionants per al disseny de la pràctica didàctica. D'una banda, considerem que com que aquesta pràctica didàctica és innovadora, abans d'aplicar-la s'han d'estudiar i conèixer quins són els aspectes, en relació amb la música del món i amb els projectes de treball, que cal tenir presents per poder desenvolupar l'experiència.

- Anàlisi i interpretació de l'experiència. De l'altra, una vegada ja ha estat aplicada, pensem que és important veure com s'ha desenvolupat en general i també entendre les connexions que s'han establert per tal de poder arribar a concretar quines són les particularitats d'aquest binomi (música del món i projectes de treball).

Així doncs, la recerca que ens plantejem es desenvolupa en dues etapes, cadascuna de les quals està relacionada amb una finalitat i dins de les quals es plantegen diferents objectius d'estudi, tal com es mostra a la figura següent:

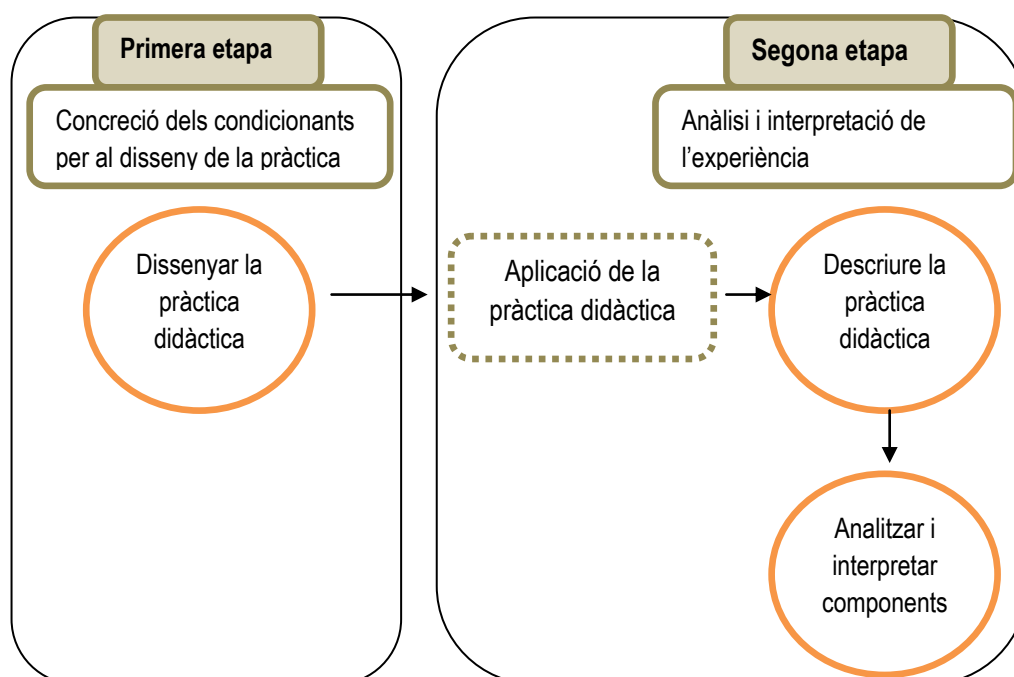


Figura 5: Etapes, finalitats i objectius de la recerca

Tal com s'observa, la primera etapa és prèvia a l'aplicació de la pràctica didàctica, i és quan es fa la concreció de les característiques i/o dels condicionants que hem de seguir per al disseny d'aquesta pràctica. En canvi, la segona etapa inclou l'aplicació de la pràctica didàctica i la posterior anàlisi descriptiva i interpretativa de l'experiència.

La figura també ens indica, amb redactats abreujats, els objectius de la recerca, els quals són paral·lels i progressius en relació amb el procés temporal de la investigació. Cada objectiu correspon a una etapa del procés de la recerca, i es fonamenta en les aportacions i els resultats de l'anàlisi de l'etapa anterior: el disseny de la pràctica ens condueix a descriure'n l'aplicació, i la descripció ens aporta els elements per fer-ne la interpretació.

A continuació, desenvolupem les qüestions que en el gràfic hem presentat en format resum, i concretem com s'han desenvolupat les etapes i també quins són els tres objectius i preguntes d'investigació que defineixen la recerca que portem a terme.

### **3.1.1 Primera etapa: disseny de la pràctica didàctica**

Com que en la recerca es vol portar a terme una pràctica didàctica que és innovadora, perquè la manera com la plantejarem no té cap precedent, és necessari un estudi exploratori per buscar elements que ens ajudin a preparar el disseny que posteriorment sustentará el desenvolupament de la pràctica didàctica.

Els estudis exploratoris s'utilitzen en situacions en les quals pràcticament no es disposa d'informació o el problema gairebé no ha estat estudiat. El seu propòsit, doncs, és «preparar el terreny» (Dankhe, 1986), i són útils per incrementar el grau de coneixement de l'investigador del problema que es tractarà. En aquest estudi exploratori s'analitzaran i es consultaran diverses experiències didàctiques, algunes sobre música del món, d'altres sobre projectes de treball, per tal d'extreure'n els elements més rellevants. Amb tota la informació que es recopili en l'exploració, s'elaborarà una llista d'aspectes clau que reculli tots aquests elements. D'aquesta llista, se seleccionaran alguns aspectes que actuaran com a condicionats i que ens serviran com a plantejament inicial del disseny de la pràctica.

L'objectiu d'aquesta primera etapa de la recerca és:

**Dissenyar les bases d'una pràctica didàctica innovadora que combini la música del món i els projectes de treball.**

Per concretar aquest objectiu, comencem plantejant aquestes dues preguntes:

- Quins aspectes cal tenir en compte quan es treballa la música del món a l'aula?
- Quins són els elements característics de la metodologia dels projectes de treball?

La relació de les possibles respostes d'aquestes dues preguntes ens fa plantejar-ne una de nova, que encara ens fa aprofundir més en l'objectiu:

- Quins són els aspectes clau que cal tenir en compte per a la posada en pràctica d'un projecte de treball sobre música del món?

Finalment, amb la resposta a l'anterior pregunta s'arriba a la concreció de la darrera:

- Quins són els condicionants que cal marcar per al disseny de la pràctica?



Aquest encadenament entre les respostes a les preguntes que concreten l'objectiu possibilita que, quan arribem a l'última pregunta, puguem preparar el disseny de l'aplicació de la pràctica didàctica, la qual cosa ens condueix cap a una segona etapa de la recerca.

### **3.1.2 Segona etapa: aplicació, anàlisi i interpretació de la pràctica didàctica**

Des d'una perspectiva temporal, aquesta segona etapa de la recerca es porta a terme durant la posada en marxa de la pràctica didàctica i continua després que aquesta finalitza, ja que posteriorment se'n fan les diferents anàlisis i reflexions. El que es vol fer en aquesta segona etapa, doncs, és aplicar, analitzar i interpretar aquesta pràctica.

Per poder-ho aconseguir, s'utilitzen dos tipus d'anàlisi, una de descriptivonarrativa per veure el desenvolupament general de la pràctica, i l'altra per blocs temàtics o categories per analitzar en profunditat els aspectes més rellevants que han sorgit al llarg del seu desenvolupament.

#### a) Descripció–narració de l'experiència

Pensem que és necessari una anàlisi de caire més descriptiu que ens permeti entendre com s'ha desenvolupat l'experiència i que ens ofereixi una visió general de la pràctica didàctica. Entenem que aquesta descripció narrativa, la qual portarem a terme a partir d'una investigació etnogràfica, és l'única manera de poder-se fer el càrrec de com es desenvolupa la pràctica. Tot i això, cal deixar en clar que no és una simple descripció dels fets, una narració literal, sinó que el que es vol fer amb aquest tipus d'anàlisi és explicar què ha passat mentre es fa comprendre com es construeix l'experiència i quines són les connexions que s'estableixen. L'experiència en si mateixa pot ser un resultat d'aquesta tesi, per tant, considerem important explicar-la.

Volem portar a terme aquesta pràctica didàctica en diferents escoles perquè creiem que d'aquesta manera podrem obtenir més elements d'anàlisi i de contrast que ens puguin ajudar a definir quins aspectes s'han de tenir en compte a l'hora de desenvolupar una pràctica didàctica amb aquestes característiques, és a dir, que combini la música del món i els projectes de treball. D'aquesta manera, l'objectiu que ens plantejem amb aquesta anàlisi vol aproximar-nos a la globalitat de la pràctica didàctica i és de caire general:

**Descriure narrativament el desenvolupament d'una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball, i que es porta a terme en diferents escoles, per poder contrastar cada descripció i trobar-hi uns punts en comú.**

Finalment, la pràctica didàctica s'ha portat a terme en dues escoles diferents de la ciutat de Barcelona, que, tal com detallarem posteriorment, són les que han complert els criteris de selecció que ens hem marcat per escollir la mostra.

La informació extreta de l'aplicació de la pràctica didàctica en cada escola ens permetrà analitzar descriptivament, per exemple, les seves fases de desenvolupament, les connexions de les activitats i els continguts i les seves interconnexions, com també les interaccions entre els mestres i els alumnes. Aquestes anàlisis descriptives seran contrastades per així trobar-ne uns punts en comú.

Per tant, aquest objectiu té dues parts diferenciades. Per concretar la primera part ens plantejem la pregunta següent:

- Com es desenvolupa una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball? En quines etapes i seqüències d'activitats es desenvolupa?

Una vegada s'ha explicat amb detall el desenvolupament de la pràctica didàctica en cada escola —per això es vol fer d'una manera narrativa— es volen contrastar les dues descripcions per trobar uns punts en comú en relació amb les preguntes següents:

- Quins són els trets característics de la metodologia dels projectes de treball?
- Quins són els trets característics de la metodologia dels projectes de treball dins l'àrea de música?
- Quins són els trets característics de la metodologia dels projectes de treball en relació amb la música del món?

Aquesta última pregunta ens condueix al segon tipus d'anàlisi d'aquesta etapa de la recerca, per blocs temàtics o categories, i ens fa plantejar el tercer i últim objectiu d'aquesta recerca.

b) Anàlisi dels components més rellevants de la pràctica i concreció de les especificitats de l'experiència

La descripció del desenvolupament de la pràctica didàctica en cada escola ens fa fer una anàlisi en la qual es puguin concretar les característiques del binomi, les aportacions d'aquesta connexió entre la metodologia dels projectes de treball i la música del món. Volem estudiar la pràctica didàctica a partir d'una perspectiva d'investigació d'estudi de cas. Per això, en aquesta etapa concretem aquest tercer, i últim, objectiu de la recerca:

**Identificar, analitzar i concretar els elements rellevants d'una pràctica didàctica innovadora que combina la música del món i els projectes de treball.**

Aquest objectiu es concreta amb les preguntes següents:

- Quines són les característiques i les particularitats d'aquests elements rellevants?
- Quins són els aspectes que cal tenir en compte per portar-los a terme?
- Quines són les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món?

És molt probable que aquesta mirada analítica es basi en els condicionants marcats en la primera etapa de la recerca, però també és possible que sorgeixin nous elements per comentar. Aquesta anàlisi ens conduirà a concretar les especificitats d'aquesta experiència.

Podria ser que, quan es llegeixin les preguntes o els objectius que ens orienten en aquesta recerca, puguin semblar oberts o amplis, però això es volgutament. Entenem que som en un terreny poc conegut i que ens falta aprendre'n moltes coses, per tant, considerem que, abans de precisar a priori, hem d'estar oberts a tractar tot tipus d'aspectes rellevants que puguem detectar per no deixar d'observar el que és realment important. Reconeguts metodòlegs qualitatius, com Taylor i Bogdan (1996), Woods (1987), i Velasco i Diaz de la Prada (1997) defensen aquesta idea quan ens diuen que en aquest tipus de recerques, encara que es marquen uns interessos previs, no sabem realment què ens hem de preguntar fins que no hem entrat al camp de treball i en fem l'estudi .

### **3.2 Fonamentació metodològica de la recerca**

En general, la recerca que portem a terme s'emmarca en el camp de la innovació i la investigació educatives, caracteritzades per la complexitat dels fenòmens educatius, la dificultat epistemològica i el seu caràcter pluriparadigmàtic i multidisciplinari (Latorre, Del Rincón i Arnal, 2003).

La metodologia per la qual hem optat és la qualitativa, i ens basem, sobretot, en el paradigma (corrent de pensament) interpretatiu, també anomenat fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic. Segons Denzin i Lincoln (2000), la investigació qualitativa implica un estudi de la realitat en el seu context natural, la qual s'intenta entendre, narrar, descriure i explicar. I encara més, la investigació qualitativa té com a objecte d'estudi la comprensió del complex món de l'experiència humana, és a dir, entendre com les persones viuen, experimenten, interpreten i construeixen els significats.

En el nostre cas, hem considerat utilitzar aquesta metodologia perquè volen fer una descripció i una interpretació de les situacions i dels elements que deriven de l'aplicació de la pràctica didàctica, que es porta a terme en la realitat d'uns grups classe concrets, en els quals la investigadora només actuarà com a observadora no participant, és a dir, tot i que estarà present a l'aula, no portarà a terme l'acció educativa, només l'observarà sense intervenir-hi.

Considerem que la realitat educativa és dinàmica, múltiple i holística, i volem que l'escola ens serveixi com a context social i cultural en el qual es construiran els models d'interacció que ens ajudaran a donar resposta als objectius i a les preguntes plantejades. Així doncs, creiem que aquest tipus de metodologia, més naturalista, ens permetrà narrar les diferents situacions observades i captar els detalls que influeixen en el fet que els esdeveniments hagin estat d'una manera i no d'una altra.

Una vegada exposat el marc metodològic en el qual se situa la recerca que portem a terme, detallem el tipus d'investigació que s'ha utilitzat en cadascuna de les seves etapes.

### **3.2.1 Aproximació metodològica de la primera etapa de la recerca**

Per poder donar resposta a l'objectiu plantejat a la primera etapa, s'ha fet una investigació exploratòria. Aquest tipus d'investigacions volen facilitar la impregnació i la comprensió del problema que afronta l'investigador (Malhotra, 1997).

Si aprofundim una mica més en les investigacions o estudis exploratoris, cal comentar que, quan la revisió de la literatura revela que només hi ha estudis teòrics vagament relacionats amb la recerca que es vol portar a terme, no es troben investigacions relacionades o bé es desitja estudiar un tema des d'una nova perspectiva, autors com Kerlinger (1983) o Gómez (2006) recomanen fer una investigació exploratòria, la qual servirà com a antecedent i permetrà saber com s'ha tractat la situació anteriorment. Així doncs, els estudis exploratoris serveixen perquè l'investigador pugui familiaritzar-se amb aquests fenòmens i pugui portar a terme una investigació més completa.

Segons Namakforoosh (2005), existeixen diferents tipus d'estudis exploratoris: investigar en la literatura —recopilar llibres i aprofitar la informació que contenen— i investigar utilitzant experts en l'àrea d'estudi —entrevistar experts per saber l'opinió i els coneixement que tenen sobre el tema d'estudi. En el nostre cas, tal com explicarem més endavant, portem a terme un estudi exploratori en el qual s'investiga a partir de la recopilació de llibres i aprofitant la informació que hi ha en la literatura, però també es creen grups de discussió amb experts, i fins i tot s'experimenta amb una prova pilot.

### **3.2.2 Aproximació metodològica de la segona etapa de la recerca**

Per poder donar resposta als objectius plantejats en la segona etapa de la tesi, conflueixen dues modalitats d'investigació: la investigació etnogràfica i la investigació a partir de l'estudi de cas.

Per poder descriure narrativament el desenvolupament de la pràctica didàctica que es porta a terme en cadascuna de les escoles —a més a més, és innovadora i, per tant, és important determinar-ne tots els detalls—, necessitem una modalitat d'investigació que ens permeti submergir-nos a les aules, captar tots els detalls del desenvolupament d'aquesta pràctica, observar-la i explicar-la, és a dir, és necessari i

ahora optem per utilitzar una investigació etnogràfica. L'objectiu d'aquest tipus d'investigació és aportar dades descriptives de l'escenari educatiu, de les activitats i de les creences dels participants, descriure les diverses perspectives i activitats dels professors i alumnes amb la finalitat d'obtenir explicacions per descobrir el seu comportament (Goetze i Lecompte, 1988, i Woods, 1987).

Autors com Bresler (2006) o Pantoja (2009) aporten més detalls sobre la investigació etnogràfica i fan referència a l'etnografia des d'un àmbit general. Expliquen que és un producte de la investigació antropològica i social, i que consisteix en una descripció i una interpretació densa de la realitat d'estudi. Tot i això, si ens centrem en el context d'estudi en el qual es porta a terme la nostra recerca, ens cal parlar de l'etnografia educativa: segons Woods (1987), és la descripció del modus vivendi d'un grup d'individus a l'escola i consisteix en una observació des de dins. Així doncs, l'etnografia dins l'escola té com a finalitat comprendre la realitat educativa.

A grans trets, per poder portar a terme una investigació etnogràfica, l'investigador se situa en el context durant un període de temps considerable —en el nostre cas van ser entre quatre i cinc mesos—, per observar, entrevistar i participar en les diferents activitats. Tot i això, en la recerca que plantejem, hem optat per observar des d'una perspectiva de narrador en tercera persona, és a dir, una perspectiva objectiva, com a observador no participant. Segons Goetz i LeCompte (1988), l'observació no participant en etnografia fa que l'investigador se situï fora del grup, la qual cosa li permet veure la realitat sense implicacions emocionals.

Així doncs, en l'etnografia, els temes que es van descobrir deriven d'una combinació de perspectives èmiques (punt de vista dels participants) i ètiques (punt de vista de l'investigador). Es recomana, però, que no només s'utilitzi l'observació com a tècnica de recopilació d'informació, sinó que també s'emprin les entrevistes, ja que aquestes permeten arribar a realitats múltiples.

Finalment, cal comentar que en etnografia també es revisen documents que serveixen per substituir els registres de les activitats que l'investigador no pot observar directament.

En aquesta segona etapa de la recerca, però, no només és necessària una mirada global al desenvolupament de la pràctica didàctica, sinó que, amb l'objectiu d'identificar, d'analitzar i de concretar els elements rellevants que destaquen, i que, per tant, seran els que els donaran les seves particularitats, també cal una mirada més concreta. Per fer-ho, s'opta pel mètode d'investigació de l'estudi de cas interpretatiu, ja que aquest ens permet reunir informació sobre els dos casos estudiats amb la finalitat d'interpretar-los o de teoritzar sobre aquests mitjançant el desenvolupament de categories conceptuals per il·lustrar-los (Merriam, 1988).

Els estudis de cas se solen utilitzar, fonamentalment, per tractar una situació o un problema particular poc conegut que resulta rellevant en si mateix (Vasilachis, 2006), i també per identificar-ne el potencial.

Si aprofundim una mica més en aquest mètode d'investigació qualitativa, segons Stake (1999), generalment, s'utilitzen els estudis de cas com a instruments per comprendre situacions generals a partir de l'anàlisi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular. Per aquest motiu, la selecció del cas ha de ser curiosa, i l'investigador ha de tenir en compte la possibilitat d'accés al cas, que sigui fàcil de tractar i que les seves indagacions siguin ben rebudes.

En la recerca que plantejem ho fem d'aquesta manera, en la qual, tal com veurem a continuació, els casos se seleccionen a partir d'uns criteris concrets (explicats a l'apartat 3.3.1).

En els estudis de cas es fa èmfasi en la interpretació. Segons Stake (1999), en aquest tipus d'estudis destaca la presència d'un intèrpret en el camp, el qual observa el cas detalladament o recull amb objectivitat allò que està passant. Per tal de comprendre el cas que s'està estudiant, l'investigador observa, fa entrevistes i analitza documents, entre d'altres.

Una vegada detallada la metodologia que s'utilitza per portar a terme aquesta recerca, abans d'explicar com es desenvolupa i quines tècniques de recollida de dades es fan servir, donarem alguns detalls sobre la població i la mostra en la qual s'aplica.

### **3.3 El context de la recerca: definició de la població i de la mostra**

Una vegada s'ha decidit què es vol estudiar en la recerca i de quina manera es vol fer, cal començar a pensar on es voldrà portar a terme.

Latorre, Del Rincón i Arnal (2003) ens expliquen que una de les accions més importants de l'investigador és determinar els subjectes amb els quals es vol fer l'estudi, és a dir, delimitar l'àmbit de la investigació definint una població i seleccionant-ne una mostra representativa.

Segons Bernardo i Caldero (2002), entenem per *població* «el conjunt de tots els individus amb els quals es desitja estudiar el fenomen» (p. 42). Tot i això, com que sovint el fet d'arribar a tota la població es fa complicat, se'n selecciona una petita mostra, amb la qual es portarà a terme la investigació. La mostra d'una recerca és, doncs, el conjunt de casos extrets d'una població i seleccionats per algun mètode de mostreig concret.

A partir d'aquestes premisses, podem dir que la població i la mostra de la recerca que portem a terme són les següents:

- Població: alumnes i mestres dels centres d'educació infantil i primària (CEIP) públics de la ciutat de Barcelona.

- Mostra: alumnes de sisè de primària del CEIP Antoni Brusi i del CEIP l'Arenal de Llevant, i els seus tutors i mestres de música.

### 3.3.1 Criteris per a la selecció de la mostra

El tipus de mostra que es fa servir en aquesta recerca s'anomena *intencional* (Goetz i LeCompte, 1988), ja que aquesta no ha estat seleccionada a l'atzar, sinó que els dos casos que s'estudien s'han escollit expressament a partir d'uns criteris de selecció. A més a més, en la recerca que portem a terme, la mostra se selecciona en funció de la importància del cas, i no pas per la seva representativitat estadística.

Així doncs, per poder triar la mostra, hem tingut en compte els aspectes següents:

- La ubicació geogràfica: seleccionar unes escoles a les quals puguem accedir fàcilment amb transport públic per poder anar a enregistrar el màxim de sessions possibles i sempre que sigui necessari.
- La predisposició de l'equip docent i de l'escola: cal que hi hagi una bona predisposició per part dels centres per portar a terme aquest tipus de recerca, i facilitar l'enregistrament de les sessions i la presència de l'investigador a l'aula.
- Escoles disposades a portar a terme l'experiència al cycle superior de primària: hem optat per aquest cycle perquè és on menys experiències es coneixen. Tot i que els projectes de treball cada vegada tenen més presència a l'etapa de primària, són més freqüents a la d'infantil. A més a més, al cycle superior hi ha una tendència a concentrar-se a preparar els alumnes per al pas a l'etapa secundària obligatòria (l'ESO) i, sovint, es defuig d'utilitzar aquestes metodologies més flexibles pel que fa als continguts.
- Sensibilitat de les escoles per treballar amb la metodologia dels projectes de treball: o bé perquè ja hi tenen una experiència prèvia, o bé perquè les característiques pedagògiques de l'escola s'avenen i són properes a aquest tipus de treball.
- Disponibilitat per portar a terme el projecte durant el primer trimestre: cal portar a terme l'experiència durant el primer trimestre per motius relacionats amb el calendari docent de la investigadora.
- La predisposició dels docents a endinsar-se en aquest tipus d'experiència i a treballar conjuntament: convé trobar mestres tutors predisposats a treballar conjuntament amb els de música i a treballar aspectes en relació amb aquesta matèria en les seves àrees, i viceversa.

Tota aquesta selecció, la portem a terme per correu electrònic o amb trucades telefòniques. Només dues de les vuit escoles amb les quals contactem compleixen tots els requisits: el CEIP Antoni Brusi i el CEIP L'Arenal de Llevant.

Una vegada els mestres accepten i es determina que compleixen els requisits, tal com descriurem més endavant (capítol 6) fem una primera reunió amb la mestra de música per explicar-li detalladament la proposta i perquè seleccioni la música del món a partir de la qual vol fer el projecte. La música és diferent en cadascun dels projectes. Finalment, ens reunim amb tots els mestres implicats i, fins i tot, amb algun altre membre de l'escola, com ara el coordinador del cicle.

### 3.3.2 Característiques de la mostra

Finalment, en aquesta recerca ens centrem en dos casos. Cadascun d'aquests té unes característiques concretes, que resumim a la taula que presentem a continuació i que posteriorment detallarem. La taula també recull algunes dades del projecte que s'ha fet en cadascuna de les escoles per veure que, tot i que tenen característiques comunes, les experiències que s'han portat a terme han estat diferents, la qual cosa ens proporciona força dades per contrastar.

<b>Escola</b>	CEIP L'Arenal del Llevant	CEIP Antoni Brusi
<b>Mostra</b>	25 alumnes (15 nens, 10 nenes) de 6è de primària. Mestra tutora i mestra de música.	6è A, 24 alumnes (13 nens, 11 nens). 6è B, 23 alumnes (9 nenes, 14 nens). S'han enregistrat les sessions de música dels dos grups. <sup>15</sup> Mestre tutor (només de 6è A) i mestra de música.
<b>Hores de música a la setmana</b>	Dues hores de música a la setmana, una dedicada a la dansa i l'altra al treball de la resta de continguts musicals.	Una hora de música a la setmana.
<b>Música del projecte</b>	La mestra de música escull fer el projecte sobre la música de Mèxic pels coneixements en té i, per tant, no li cal gaire formació ni cultural ni musical.	La mestra de música escull fer el projecte de música de la Xina, perquè tenen alumnes immigrants xinesos a l'escola i volen conèixer més aspectes sobre aquesta cultura. Com que no coneix la música, li cal formació musical i cultural.
<b>Metodologia de l'escola</b>	Escola que treballa per projectes de treball. La mestra de música està habituada a treballar d'aquesta manera, però mai no ha iniciat un projecte des de l'àrea de música.	No han utilitzat mai la metodologia de projectes de treball. És la primera vegada que tant els mestres generalistes com l'especialista porten a terme una experiència d'aquest tipus.

Taula 6: característiques de la mostra.

<sup>15</sup> El motiu pel qual s'han enregistrat dos grups és el següent: al principi, es va pactar que es faria tot amb el 6è A, però la mestra de música de seguida es va adonar que, a la seva àrea, el projecte funcionava millor amb els alumnes de 6è B, i em va suggerir gravar les dues classes de música per així poder recollir més dades. No vaig registrar les sessions amb la tutora del 6è B per qüestions horàries i perquè la tutora no es va mostrar gaire receptiva en aquest sentit. Tot i això, aquesta mestra va participar en totes les reunions i em va anar explicant amb detall com es va desenvolupar el projecte a la seva aula.



Un cop presentades algunes de les característiques de la mostra, a continuació aportem més informació en relació amb les característiques de l'escola i amb les dels grup classe, i també donem alguns detalls sobre els mestres que participen en cadascun dels projectes per tal de conèixer millor els protagonistes d'aquest treball. I encara més, considerem que, quan es porten a terme recerques qualitatives, una descripció acurada de l'entorn és important per entendre'n el desenvolupament.

Les entrevistes<sup>16</sup> a les directores dels centres i als mestres tutors ens permet concretar la informació que presentem a continuació i conèixer millor els escenaris en els quals s'han portat a terme els projectes de treball que analitzarem en els capítols posteriors. Els projectes, els distingim segons les músiques del món que s'hi han treballat, per tant, parlarem del projecte de música i cultura mexicanes i del projecte de música i cultura xineses.

#### **a) Característiques de la mostra amb la qual s'ha portat a terme el projecte de música i cultura mexicanes**

##### **— L'escola**

L'escola L'Arenal de Llevant<sup>17</sup> és una escola pública de nova creació que pertany a la part nova del barri de Poble Nou de la ciutat de Barcelona. L'escola va néixer l'any 2003, i els alumnes amb els quals portem a terme el projecte són la primera promoció del centre que arriba a 6è.

Les famílies de l'escola tenen un nivell adquisitiu elevat (mitjà-alt). Segons el projecte educatiu del centre, l'escola es defineix com a inclusiva, catalana, amb un fort arrelament al país, a la ciutat, al barri i al medi natural en general. Des de l'escola es vol contribuir a la formació integral de l'alumnat, sobretot pel que fa a valors i hàbits, i també des del punt de vista intel·lectual, perquè assoleixin un domini de les capacitats bàsiques. L'organització del centre es basa en la participació oberta i democràtica. Finalment, l'escola es defineix com ideològicament pluralista en totes les seves vessants (política, religiosa i cultural).

El mètode de treball que s'utilitza a l'escola busca que els alumnes siguin protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge, parteixen dels coneixements previs i donen significat a tot allò que s'aprèn. Aquesta construcció de coneixement s'organitza a partir dels projectes de treball o dels centres d'interès. En aquest sentit, a l'escola es dóna força importància a l'exploració i l'experimentació.

Com a detall, també podem comentar que la majoria dels alumnes de l'escola han nascut a Catalunya, per tant, hi ha pocs alumnes immigrants. Els que ho són provenen sobretot de l'Amèrica del Sud.

---

<sup>16</sup> Aquestes entrevistes es poden consultar a l'annex.

<sup>17</sup> Disponible a: <<http://www.escolalarenaldellevant.cat>>

— El grup classe

El grup classe està format per 25 alumnes, 15 nens i 10 nenes. La majoria dels alumnes són catalans, excepte cinc que provenen de l'Amèrica del Sud. A l'aula hi ha una nena amb dislèxia, amb un ritme de lectura més lent, un nen amb un dèficit d'atenció diagnosticat i un altre amb trets autístics, psicòtics i una mica de retard mental.

En general, però, els alumnes tenen un nivell d'aprenentatge alt, tenen bones capacitats cognitives. Són molt autònoms, però no gaire responsables. Saben treballar molt bé en grup, i és un grup que s'engresca molt ràpid, però també perden l'interès per les coses amb molta facilitat. Saben arribar a acords i autoavaluar-se. Quan treballen en grup, s'organitzen i ho fan tot entre tots, de forma cooperativa. En general, és un grup que està molt unit. Els pares dels alumnes estan molt implicats en l'escola, són molt protectors i qüestionen tot el que succeeix a l'aula i al centre.

— Les mestres

La mestra tutora fa tres anys que treballa a l'escola, té 28 anys, ha estudiat la diplomatura de Mestre de Primària i d'Educació Especial. Aquest és el primer any que fa de tutora al grup, però ja coneixia els alumnes, perquè els havia fet un reforç de ciències.

La mestra de música té 40 anys i fa cinc anys que treballa a l'escola. Coneix bé el grup classe, perquè en va ser la tutora quan feien 2n de primària, i també perquè, a partir d'aquell any, ha estat la seva mestra de música. A part de ser diplomada en Magisteri Musical, també és llicenciada en Música.

**b) Característiques de la mostra on s'ha realitzat el projecte de música i cultura xineses**

— L'escola

L'escola Antoni Brusi<sup>18</sup> és una escola pública que pertany al districte de Sant Martí de la ciutat de Barcelona. L'escola Brusi té 33 anys d'antiguitat.

El nivell cultural i econòmic de les famílies és mitjà, ja que en general són famílies amb pares i mares que tenen estudis superiors. No tenen gaire alumnes immigrants; els que ho són provenen de la Xina, de l'Amèrica del Sud o bé d'altres països europeus.

L'escola ofereix diferents activitats extraescolars, entre les quals la música té un pes important, ja que tenen una escola de música integrada.

Segons el projecte educatiu del centre, el Brusi es defineix com una escola catalana, en la qual l'educació té com a fita primordial la formació integral dels alumnes. Entenen l'escola com una comunitat educativa dinàmica en la qual participen els professors, els alumnes i les famílies.

---

<sup>18</sup> Disponible a: <<https://sites.google.com/site/brusiweb/>>

Les noves tecnologies es consideren una eina habitual de treball en totes les àrees del currículum. Finalment, la línia metodològica de l'escola aglutina enfocaments didàctics diferents, dona coherència a l'acció educativa, evita conductes individualistes, permet tenir una visió global de l'escola i fomenta el treball en equip dels mestres. Així s'enriqueixen les relacions interpersonals i la tasca escolar es construeix des d'una perspectiva de futur.

— El grup classe

Pel que fa al grup classe de 6è A, podem dir que està format per 24 alumnes, 13 nens i 11 nenes. Hi ha tres nens immigrants, que provenen del Paquistán, de Bulgària i de Bolívia. Els altres alumnes són catalans, tot i que n'hi ha diversos que tenen pares immigrants que provenen de diversos llocs del món: l'Amèrica del Sud, la Xina, Itàlia, Polònia i el Canadà. A l'aula hi ha una nena amb lateralitat creuada, una altra amb dislèxia i d'altres amb comprensió baixa i dèficit d'atenció. Hi ha tres alumnes repetidors. En general, és un grup classe que necessita molt de guiatge per part del mestre, els costa memoritzar, tenen un nivell de comprensió escrita baix i els falta autonomia. Tot i això, és un grup molt cohesionat, s'entenen bé entre ells. Són alumnes que s'interessen per les coses, però ràpidament perden l'interès. Podria dir-se que viuen en la societat de la immediatesa.

Quant al grup classe de 6è B, està format per 23 alumnes, 9 nens i 14 nenes. De la mateixa manera que en l'altre grup, hi ha diversos alumnes que han nascut a Catalunya, però que tenen pares de diversos llocs, com per exemple de Lituània i de la Xina. Hi ha dos alumnes immigrants, un de Portugal i l'altre d'Holanda. Les famílies són bàsicament de classe treballadora. Hi ha una nena que té atenció individualitzada, i no hi ha repetidors. Pel que fa al nivell d'aprenentatge del grup classe en general, es podria dir que són treballadors, però que costa engrescar-los. Són força infantils, cal anar-los recordant les coses, els costa treballar en grup, tot i que els agrada. El mestre ha de guiar molt en general. Quan han de treballar en grup, tenen una bona dinàmica de treball.

— Els mestres

Pel que fa al tutor de 6è A, té 55 anys, va estudiar Geografia i Història, i també va fer un postgrau en Educació física, el qual li va donar accés a exercir la docència a primària. És el segon any que fa de tutor als seus alumnes, i el setè que és a l'escola.

Quant a la mestra tutora de 6è B, té 53 anys, va estudiar la diplomatura de Magisteri de Primària i només fa un any que és a l'escola i, per tant, és el primer any que treballa amb aquest grup classe.

Pel que fa a la mestra de música, té 49 anys i fa 13 anys que treballa a l'escola. Coneix bé els alumnes, perquè fa anys que és la seva mestra de música. A part de tenir la diplomatura en Magisteri de Primària, també té un postgrau en Educació musical.

## **4. Aplicació i procés d'anàlisi del treball de camp**

Tal com ja hem comentat, aquesta recerca s'organitza en dues etapes, cadascuna de les quals té el seu treball de camp corresponent:

- El de la primera etapa consisteix en un estudi exploratori.
- El de la segona etapa consisteix en l'aplicació de la pràctica didàctica en dos centres d'educació infantil i primària.

En aquest apartat, explicarem com s'han portat a terme aquests treballs de camp, quina ha estat la seva seqüenciació, quines tècniques i instruments de recopilació d'informació s'han utilitzat en cada cas i quin ha estat el procediment seguit per analitzar-los.

Partim de la base que el treball de camp és una de les fases primordials de la investigació, i és el període de temps que es dedica a la recopilació i al registre de dades que, amb un procés d'anàlisi detallat, podran donar resposta als objectius i les preguntes plantejats.

Considerem que, per les característiques de la recerca que presentem, aquest procés d'obtenció i d'anàlisi de dades ha de ser curós i organitzat, s'han d'utilitzar diferents tècniques de recollida de la informació que ens permetin conèixer tots els punts de vista i cal aconseguir la comprensió global dels fenòmens i situacions que s'estudien.

Aquesta combinació de tècniques i de mètodes d'investigació ens faran possible triangular les dades (Denzin i Lincoln, 2000) per així adquirir informació que estigui verificada, que sigui vàlida i consensuada, i que expressi de la millor manera la realitat que hem observat.

### **4.1 Recollida de dades i procés d'anàlisi de la primera etapa de la recerca**

En la primera etapa de la recerca es porta a terme un estudi exploratori amb la finalitat de recopilar prou informació per poder dissenyar les bases que ha de tenir una pràctica didàctica que combini la metodologia dels projectes de treball i de la música del món.

Per poder obtenir informació d'aquest estudi exploratori, hem seguit un procés d'anàlisi organitzat en tres fases:



Figura /: Fases d'execució i d'anàlisi de l'estudi exploratori.

La figura ens mostra que aquestes fases són progressives, ja que els resultats que s'obtenen en cadascuna d'aquestes fa que es pugui portar a terme la fase següent.

A continuació especificuem les característiques de cadascuna d'aquestes fases, és a dir, en detallem la seqüenciació, les tècniques i els instruments d'obtenció de dades que s'han utilitzat.

#### 4.1.1 Primera fase: posada en pràctica d'una prova pilot

En aquesta prova pilot desenvolupem un projecte de treball sobre música del món a l'aula de 6è de primària del CEIP Serenavall de Sant Andreu de Llavaneres. És la primera vegada que portem a terme l'experiència, per tant, aquesta prova consisteix en un assaig per veure si aquesta pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball és factible, i per observar-ne els aspectes rellevants i els punts febles que cal millorar.

Algunes característiques d'aquesta prova pilot, que forma part del treball de recerca de final de màster,<sup>19</sup> són:

- Seqüenciació temporal: desenvolupada durant vint-i-set sessions d'una hora de durada cadascuna, la primera va ser el 21 de gener del 2009 i la darrera el 16 de juny del mateix any.
- Metodologia d'anàlisi: s'utilitza la metodologia qualitativa, i ens centrem, sobretot, en una perspectiva etnogràfica; tot i això, seguim la filosofia de la investigació-acció a mesura que es desenvolupa i s'analiza l'acció d'una manera crítica amb les mestres que la porten a terme per així millorar la pràctica didàctica.
- Tècniques d'obtenció de dades<sup>20</sup> utilitzades:
  - L'observació no participant a l'aula.
  - Entrevista exploratòria a una mestra especialista de música experta en projectes de treball. Entrevistes semiestructurades a les mestres al final del projecte per conèixer l'opinió que en tenen.

<sup>19</sup> Les característiques d'aquest treball, com també els resultats i les conclusions, es poden consultar a: <[http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2009/hdl\\_2072\\_97363/Musicologia.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2009/hdl_2072_97363/Musicologia.pdf)>

<sup>20</sup> La definició de cada tècnica d'obtenció de dades es pot trobar a la pàgina 98.

- Grup de discussió format per la mestra de música, la mestra tutora i la investigadora, en el qual es debat i es decideix com s'ha de desenvolupar la pràctica didàctica.
- Qüestionari obert fet als alumnes al final del projecte.
- Instruments utilitzats per obtenir les dades: enregistraments audiovisuals de les sessions, diari de camp, fitxes de seguiment de les reunions i grup de discussió amb les mestres, enregistrament sonor de les entrevistes i qüestionari dels alumnes.

Els resultats d'aquesta prova pilot ens permeten determinar alguns aspectes que cal mantenir i d'altres que cal millorar en relació amb aquest tipus de pràctica didàctica (explicats en el capítol 5), que decidim contrastar amb un seguit de fonts documentals, tal com explicarem a continuació, per adquirir més informació sobre aquesta qüestió i per tenir més criteri per dissenyar les bases de la pràctica didàctica que s'aplicarà i s'analitzarà en la segona etapa de la recerca.

#### 4.1.2 Segona fase: anàlisi de fonts documentals i literatura

Amb la tècnica d'obtenció de dades basada en l'anàlisi de fonts documentals (Quintana, 2006), en aquesta segona fase de l'estudi exploratori es busquen, es llegeixen, s'exploren i s'analitzen documents i literatura per determinar els aspectes que cal tenir en compte quan es porta a terme la música del món a l'aula i per saber quines són les característiques dels projectes de treball, tal com concretem a continuació:

- D'una banda, per trobar quins són els aspectes que cal tenir en compte quan es porta a terme la música del món a l'aula s'exploren:<sup>21</sup>
  - Nou propostes didàctiques sobre música del món del grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
  - Vint-i-tres propostes didàctiques, de menys extensió que les analitzades anteriorment, extretes de tres llibres escrits per diferents experts sobre música del món a escala internacional: *Multicultural perspectives in music education*,<sup>22</sup> *Teaching music with a multicultural approach*<sup>23</sup> i *Music in Cultural Context: eight views on world music education*.<sup>24</sup>
  - Quatre llibres i un article amb teoria sobre la pràctica didàctica de la música del món a l'aula: els tres citats en el paràgraf anterior, el llibre *Music, Education and Multiculturalism*<sup>25</sup> i l'article «Challenges of Performing diverse cultural music».<sup>26</sup>

<sup>21</sup> L'anàlisi detallada de cadascuna d'aquestes fonts documentals, l'expliquem en el capítol 5.

<sup>22</sup> Anderson, W. M.; Campbell, P. S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2n ed). Virginia: MENC.

<sup>23</sup> Anderson, W.M. (1991). *Teaching music with a multicultural approach*. Virgini:: MENC

<sup>24</sup> Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context. Eight views on world music education*. Virginia: MENC.

<sup>25</sup> Volk, T. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Nova York: Oxford University Press.

- Per trobar quins són els elements característics de la metodologia dels projectes de treball, s'exploren:
  - Dos llibres escrits per experts del nostre país sobre els projectes de treball: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*<sup>27</sup> i *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*.<sup>28</sup>
  - Una pàgina web d'una experta internacional sobre els projectes de treball: *The project approach*.<sup>29</sup>
  
- Finalment, també hem analitzat dues fonts documentals, l'article «In search of motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk Project»<sup>30</sup> i el llibre *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*<sup>31</sup>, els quals expliquen unes experiències didàctiques que fan confluïr música del món i una metodologia similar a la dels projectes de treball, i que ens poden servir d'exemple per a la pràctica didàctica que nosaltres volem portar a terme.

En darrer lloc, pel que fa a la seqüenciació, aquesta fase de l'estudi exploratori es porta a terme durant el primer any de tesi doctoral, des de l'octubre del 2009 fins al maig del 2010.

#### 4.1.3 Tercera fase: creació d'un grup de discussió amb mestres experts en el tema

A la tercera fase, volem compartir la informació que hem pogut recopilar en les fases anteriors amb les mestres que formen part del grup de treball Músiques del món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB, les quals podem considerar expertes, perquè han portat a la pràctica totes les propostes didàctiques sobre música del món que han elaborat aquest grup de treball.

Podem dir que la tècnica d'obtenció de dades que s'ha fet servir en aquesta tercera fase de l'estudi exploratori ha estat el grup de discussió.

Segons Krueger (1991), Callejo (2001) i Suárez (2005), el grup de discussió és una eina qualitativa que consisteix en una reunió d'un grup de persones que posseeixen certes característiques comunes, guiada per un moderador i dissenyada amb l'objectiu d'obtenir informació sobre un tema específic en

---

<sup>26</sup> Goetze, M. (2000). «Challenges of performing diverse cultural music». *Music Educators Journal*, 87(1), p. 34-37.

<sup>27</sup> Hernández, F.; Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* (13a ed). Barcelona: Octaedro.

<sup>28</sup> Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.

<sup>29</sup> Chard, S. Disponible a: <<http://www.projectapproach.org/>>. Sylvia Chard és professora emèrita d'educació infantil a la Universitat d'Alberta, al Canadà.

<sup>30</sup> Chen-Hafteck, L. (2007). «In search of motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk Project». *International Journal of Music Education*, 25(3), p. 223-233.

<sup>31</sup> Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: ICE-Horsori.

un espai i un temps determinats.

Aquests autors també comenten alguns dels avantatges del grup de discussió: promou la interacció del grup, ofereix informació de primera mà, estimula la participació, posseeix un caràcter obert i flexible i facilita l'agilitat de l'obtenció de la informació.

A continuació, especifiquem algunes de les característiques del grup de discussió que hem creat:

- Seqüenciació i durada temporal: una sessió, de dues hores, portada a terme l'11 de maig del 2010.
- Participants: set mestres del grup de treball, la investigadora i la directora de tesi.
- Instrument de recopilació de la informació: enregistrament sonor.
- Finalitat de la posada en pràctica:
  - Debatre la manera de treballar la música del món que s'ha utilitzat en el grup de treball i comentar els aspectes que les mestres creuen que funcionen, reflexionar sobre la manera com treballen aquesta música a l'aula i fer-ne propostes de millora o de canvi.
  - Presentar les primeres idees per al disseny de la pràctica didàctica que volem portar a terme en la segona etapa de la recerca, com també els primers resultats que hem obtingut en les dues fases anteriors de l'estudi exploratori.
  - Explicar el que hem extret de les anàlisis de les propostes didàctiques de música del món internacionals i comparar-les amb les que elles han portat a terme, perquè així puguin fer les observacions i les reflexions pertinents.

Tota la informació recopilada durant aquestes tres fases d'anàlisi de l'estudi exploratori ens permetrà concretar quins són els elements didàctics més utilitzats en algunes propostes didàctiques de música del món a escala nacional i internacional, i conèixer quines són les característiques dels projectes de treball. Amb tot, es podrà elaborar una llista d'aspectes clau que cal tenir en compte per a les pràctiques didàctiques que combinen la música del món i els projectes de treball i, concretament, s'establiran uns condicionants que delimitaran el disseny de la pràctica didàctica que portarem a terme en la segona etapa de la recerca.

## **4.2 Recollida de dades i procés d'anàlisi de la segona etapa de la recerca**

Tal com s'ha comentat anteriorment, en aquesta segona etapa de la recerca s'aplica la pràctica didàctica en dues escoles diferents, i les dades que s'obtenen s'analitzen des de dues perspectives:

- D'una banda, des d'una perspectiva etnogràfica, es fa una observació a l'aula que, juntament amb l'anàlisi de les dades recollides, permetrà descriure narrativament la pràctica didàctica per



obtenir una visió general i transversal de la manera com s'ha desenvolupat en cadascuna de les escoles.

Aquestes definicions es contrastaran, i això permetrà obtenir uns elements comuns útils per començar a detallar les característiques d'una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball.

- De l'altra, des d'una perspectiva de la investigació basada en l'estudi de cas, es categoritzaran, s'analitzaran i s'interpretaran les dades per poder adquirir una informació més detallada sobre aquestes característiques i es concretaran els elements rellevants de la pràctica.

Aquest treball de camp és més extens que el de l'etapa anterior de la recerca. Per aquest motiu, considerem que el procediment d'anàlisi ha de ser organitzat i rigorós, però alhora emergent. Les fases de l'anàlisi del treball de camp s'han configurat de forma progressiva segons les necessitats que ens hem anat trobant en el procés, i han estat les següents:

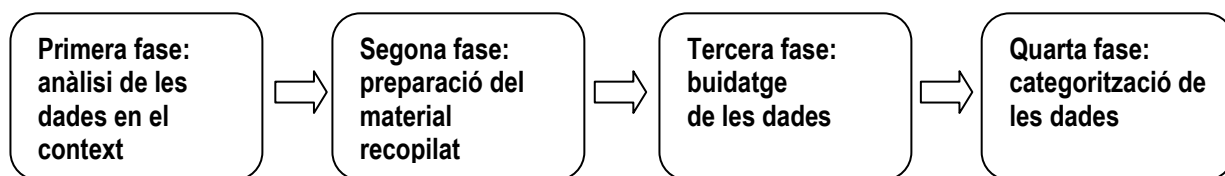


Figura 8: Fases d'anàlisi del treball de camp de la segona etapa de la recerca.

Tal com podem observar en la figura, la informació que extraiem d'una fase serveix d'inici per plantejar-se la següent, de manera que són progressives. Aquestes fases són les que ens condueixen als resultats que ens permeten donar resposta a les preguntes i als objectius plantejats per a aquesta segona etapa de la recerca. A continuació, detallem el procés d'anàlisi seguit en cadascuna d'aquestes fases.

#### 4.2.1 Primera fase: anàlisi de les dades en el context

La primera fase de l'anàlisi es fa en el mateix moment en què es porta a terme el treball de camp, és a dir, paral·lelament a l'aplicació de la pràctica didàctica que desenvolupen les mestres de música, els mestres tutors i, per suposat, els nens i nenes.

La taula que mostrem ens presenta el nombre de sessions en les quals s'ha desenvolupat la pràctica didàctica en cadascuna de les escoles, i que correspon a un projecte de treball sobre una música del món concreta, per tal de poder copsar la magnitud del treball de camp dut a terme:

	Projecte de música i cultura mexicanes	Projecte de música i cultura xineses
<b>Durada de cada projecte</b>	33 sessions (1 hora cada sessió): 24 de música, de les quals 7 són de dansa. 9 sessions amb la mestra generalista.	33 sessions (1 hora cada sessió): 14 de música 16 amb el mestre tutor 3 de preparació general de final de projecte conjuntament, mestre de música i tutors.

Taula !: Durada per sessions de cadascun dels projectes que s'han portat a terme.

Woods (1987) exposa que, en l'etnografia, l'anàlisi es fa de manera simultània a la recollida de dades, i explica que quan s'observa, s'entrevista o es prenen notes de camp i s'elabora el diari, l'investigador no només es limita a registrar, sinó que també hi ha una reflexió en el context.

Així doncs, en aquesta fase, el paper de l'investigador és doble:

- Dins de les aules, actua com a observador no participant (Goetz i LeCompte, 1988), cosa que li permet obtenir una mirada objectiva del que està succeint i fer reflexions in situ que s'hauran de prendre en consideració en les anàlisis posteriors.
- En les reunions i trobades amb les mestres, actua com a observador participant, ja que els ofereix suport per construir la pràctica didàctica que es porta a terme, els orienta en algunes decisions, reflexionen conjuntament, aporta idees per al desenvolupament de cada pràctica didàctica i, finalment, vetlla perquè aquells condicionants que donen entitat pròpia a la pràctica didàctica siguin aplicats. Tot això fa que els mestres i la investigadora estiguin en contacte constant.

Així doncs, al llarg del desenvolupament de la pràctica didàctica, el contacte amb els mestres i entre els mestres té diferents finalitats i modalitats.

En certa manera, es podria considerar que aquestes trobades i reunions amb els docents segueixen la filosofia de la investigació participativa (Sandín, 2003), ara bé, no la podem considerar com a tal, perquè els mestres en cap moment reflexionen ni es posicionen pel que fa als temes d'investigació, simplement són col·laboradors, es tracta d'una participació conjunta per elaborar la pràctica didàctica.

El contacte amb els mestres i entre els mestres es fa de diferents maneres:

- Les trobades són de caràcter informal i espontànies (sense preparació ni concertació prèvia), no tenen un guió ni tampoc una intenció específica pensada, sinó que sorgeixen en aquell moment. Es fan en llocs informals, com ara els passadissos o el pati. Les trobades són molt productives i importants en el desenvolupament del projecte, ja que en aquestes es decideix com tirar endavant la posada en pràctica i es reflexiona sobre el que passa.

Altres trobades serveixen per compartir i per intercanviar informació, i també per parlar sobre els continguts i la dinàmica de les sessions.

- Les reunions són de caràcter més formal i, a diferència de les trobades, són pactades, organitzades i preparades amb anterioritat. N'hi ha també que s'organitzen amb la finalitat de donar suport material i formatiu als mestres.
- Correu electrònic: els nous mitjans de comunicació, com Internet, també tenen un lloc important i faciliten el contacte quasi permanent entre els mestres i, a la vegada, permeten construir conjuntament l'experiència.

Cal comentar que les trobades i el desenvolupament de cada projecte no són els únics factors que ens aporten informació per donar resposta als objectius plantejats. Per aquest motiu, a continuació presentem uns calendaris que ens mostren quin ha estat el procés d'obtenció de dades en aquesta primera fase, en els quals es pot veure la durada de cadascun dels projectes i algunes de les tècniques d'obtenció de dades que s'han utilitzat.

## Seqüenciació del treball de camp del projecte de música i cultura mexicanes










Maig 2010	Juny 2010	Juliol 2010	Agost 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Setembre 2010	Octubre 2010	Novembre 2010	Desembre 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Gener 2011	Febrer 2011	Març 2011	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	

Figura 9: Seqüenciació del treball de camp del projecte de música i cultura mexicanes.

## Seqüenciació del treball de camp del projecte de música i cultura xineses

Maig 2010	Juny 2010	Juliol 2010	Agost 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Setembre 2010	Octubre 2010	Novembre 2010	Desembre 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Gener 2011	Febrer 2011	Març 2011	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	

Figura 19: Seqüenciació del treball de camp del projecte de música i cultura mexicanes.

-  Primer contacte amb els mestres (els demanem que participin en el projecte)
-  Contacte amb els mestres (reunions)<sup>32</sup>
-  Sessió prèvia<sup>33</sup>
-  Inici i final del projecte
-  Desenvolupament del projecte (observació a l'aula)<sup>34</sup>
-  Entrevista mestre tutor per obtenir informació en relació amb les característiques del grup classe<sup>35</sup>
-  Entrevista director de l'escola per obtenir informació en relació amb el centre i l'entorn
-  Entrevista als mestres per conèixer la seva opinió un cop finalitzat el projecte
-  Qüestionari obert als alumnes

<sup>32</sup> Pel que fa al contacte que hem mantingut amb els mestres, només en marquem les reunions, ja que de trobades i de correus electrònics n'hi ha hagut gairebé a cada sessió del projecte.

<sup>33</sup> Hem considerat oportú marcar la sessió prèvia en cada projecte, ja que en les investigacions etnogràfiques es fa necessari que hi hagi un contacte previ amb el context en el qual es portarà a terme el treball de camp de la investigació (Woods, 1987). Aquest primer contacte, entre altres coses, permet veure diferents aspectes de l'entorn, començar a observar dinàmiques, conèixer els protagonistes, veure les seves reaccions, parlar amb les mestres i que ens expliquin el funcionament i l'organització del grup classe. A més a més, en aquesta sessió prèvia s'intenta que l'ambient sigui al més natural possible per als alumnes i que la presència de la càmera faci que el seu comportament no variï gaire i no els distregui.

A grans trets, en aquesta sessió hem pogut determinar el següent:

- A l'escola on s'ha fet el projecte de música i cultura mexicanes, els alumnes treballen per grups cooperatius, en els quals cadascú té un càrrec. La metodologia d'ensenyament-aprenentatge que s'utilitza, la dels projectes de treball, està present en la manera de fer de la mestra, en la manera de reflexionar dels alumnes, en l'organització de l'aula, en la dinàmica i el funcionament de les sessions i, fins i tot, en l'horari escolar, ja que funcionen per espais i no tenen horaris.
- A l'escola on s'ha fet el projecte de música i cultura xineses, les TAC estan molt presents a l'aula de música. Disposen de pissarra digital, d'ordinadors a les aules, i els alumnes porten a terme activitats de creació amb el programa informàtic Music Time. En aquest grup, hi ha diversos alumnes que estudien música com a activitat extraescolar, un fet afavorit perquè el centre mateix ofereix la possibilitat que els alumnes cursin els estudis del grau elemental de música als migdies.

Finalment, cal comentar que no hem pogut fer més sessions prèvies de contacte amb les escoles per manca de gestions i de temps, però no han estat necessàries, ja que en ambdós casos hem pogut veure que els alumnes no s'han alterat per la càmera, per tant, la presència de la investigadora no ha distorsionat el desenvolupament de les classes. Els mestres ens han comentat que són nens i nenes que estan molt acostumats a tenir alumnes de pràctiques observant-los i que sovint les mestres els enregistren i els fan fotos. Això ha ajudat que la situació sigui al màxim de "real" possible, tot i que som conscients que no ho arribarà a ser mai del tot, perquè la presència de la càmera i d'una persona externa condiciona, encara que sigui mínimament, els alumnes i els mestres.

<sup>34</sup> Les línies de color verd marquen el desenvolupament del projecte. Tot i que no hi ha hagut sessió del projecte tots els dies que hem marcat a la taula —han estat els dimarts i els dimecres a la tarda en el projecte de música i cultura mexicanes, i els divendres i els dimecres al matí a l'escola del projecte de música i cultura xineses—, hem considerat oportú marcar-los tots per deixar constància que tant mestres com alumnes han estat quatre mesos amb el projecte en ment.

<sup>35</sup> Les entrevistes amb els mestres tutors i amb la directora per obtenir informació sobre el grup classe i el funcionament de l'escola, les decidim portar a terme al final del projecte per contrastar la informació que nosaltres ja hem pogut anotar gràcies a totes les observacions fetes.

Aquestes dues seqüenciacions dels projectes ens permeten veure que, seguint la filosofia de la investigació etnogràfica, hi ha hagut una immersió de llarga durada en el camp en el qual s'han pogut observar diferents aspectes que ens han permès analitzar l'experiència. Per poder-ho fer, s'han seguit les tècniques i els instruments d'obtenció de dades que es presenten a continuació.

### **Les tècniques i instruments d'obtenció de dades**

- L'observació a l'aula és una tècnica que ens permet detectar determinats components que acompanyen una acció, que no pertanyen al camp de l'expressió verbal —com els gestos i els moviments, les expressions facials, les interaccions, els comportaments i les reaccions— i que són inabastables a partir d'altres mètodes de recollida de la informació (Hernández, Fernández i Baptista, 2007). L'observació, a més a més, obre la porta a la dimensió interpretativa del fenomen que està sent estudiat a partir de la percepció que en té l'investigador, el qual observa les accions en el mateix context en el qual tenen lloc per descriure-les i per copsar-ne el significat (Martínez, 1996). Com ja hem comentat, hem optat per fer una investigació no participant, que es considera una observació no interactiva (Goetz i LeCompte, 1988), ja que no s'actua en la situació que té lloc a l'aula, sinó que només s'observa el que succeeix.
- L'entrevista és una tècnica de recollida de la informació de caràcter oral que permet recollir aspectes difícilment observables a la realitat directament, com també detectar estats d'opinió sobre determinades qüestions (Goetz i LeCompte, 1988). Les entrevistes que hem fet són les anomenades semiestructurades, en les quals es treballa a partir d'un guió de preguntes orientatives, relativament obertes. En la fase següent, en la qual organitzem tota la informació que hem obtingut durant el treball de camp, exposem concretament quines són les entrevistes que hem portat a terme.
- El qüestionari obert. Com que en aquesta recerca volem obtenir informació de tots els subjectes que hi estan implicats, també volem accedir a l'opinió dels alumnes i, per això, s'elabora un qüestionari obert, el qual no preestableix les opcions de resposta ni tampoc les limita, de manera que els alumnes es poden expressar amb tota llibertat.
- Anàlisi de documents. L'anàlisi d'arxius permet estudiar els constructes culturals del grup social. Aquestes dades estan en forma de documents, que en el nostre cas corresponen a textos d'opinió elaborats pels alumnes sobre diferents activitats que s'han portat a terme durant el projecte.

Els instruments que s'han utilitzat per recopilar les dades amb les tècniques que acabem d'exposar han estat les següents:

- El diari de camp, en cadascuna de les sessions, amb el qual s'han pres les anotacions pertinents de caire descriptiu i reflexiu.
- Els enregistraments en vídeo de cada sessió.
- Els enregistraments sonors de les diferents entrevistes.

- Actes de cada reunió i de cada trobada amb les mestres (recopilades en el diari de camp).
- Recopilació de qüestionaris i textos d'opinió dels alumnes.

#### 4.2.2 Segona fase: preparació del material recopilat

Els tipus d'investigació que hem optat per utilitzar (etnografia i estudi de cas) requereix una triangulació de les dades, és a dir, observar i tractar la informació des de diferents punts de vista per així poder interpretar millor la realitat que analitzem. Segons Stake (1999), les tècniques que triangulen l'estudi de cas són l'observació, l'entrevista i la revisió de documents. Pel que fa a l'etnografia, Bresler (2006) comenta que les tècniques que l'etnògraf utilitza no depenen únicament d'un sol instrument, sinó que la força del treball de camp radica en la triangulació o en l'obtenció de la informació de diferents maneres. Per tant, si el treball de camp que hem portat a terme ja era extens, la varietat de tècniques d'obtenció de dades utilitzades ha augmentat la quantitat d'informació que hem obtingut. Per aquest motiu, considerem que és important recopilar i organitzar el material d'una manera adequada per poder-lo contrastar i relacionar en les futures fases d'anàlisi.

La taula que presentem a continuació mostra la relació de les tècniques d'obtenció de dades utilitzades i quins han estat exactament els materials recopilats:

Tècniques d'obtenció de dades	Materials recopilats			
	Projecte música mexicana		Projecte música xinesa	
Observació a l'aula (no participant)	— Vídeos: 26 h de vídeo (20 de música i 6 d'altres àrees) — Diari de camp		— Vídeos: 29 h de vídeo (18 de música i 11 d'altres àrees) — Diari de camp	
Entrevistes semiestructurades	Per recollir característiques de la mostra	Per recollir dades per a l'anàlisi del projecte	Per recollir característiques de la mostra	Per recollir dades per a l'anàlisi del projecte
	— Característiques grup classe (MT) — Característiques centre (D)	— Valoració final projecte (MM i MT) — Reflexió i visita de l'expert en música mexicana Octavio Beltrán.	— Característiques grup classe (MTs) — Característiques centre (D)	— Valoració final projecte (MM i MTs)
Questionari Obert	— Valoració final projecte (A)		— Valoració final projecte (A)	
Documents (textos d'opinió)	— Opinió sobre la visita d'un expert i el desenvolupament del projecte (A)		— Opinió sobre la sortida a Casa Àsia (A) — Opinió sobre la visita d'un expert (A)	
Contacte amb els docents	— 15 contactes per correu electrònic. — 2 Reunions. — 14 Trobades		— 24 contactes per correu electrònic — 5 reunions — 1 reunió informativa <i>culture bearer</i> . — 21 trobades	

Llegenda: MM (mestra música); MT (mestre tutor); A (alumnes); D (directora); MTs (mestres tutors).

Taula 2: Relació de tècniques d'obtenció de dades i de materials recopilats.

La realitat estudiada és múltiple, i cal conèixer-la des de diferents perspectives. En aquest sentit, a la taula es pot observar que hi ha algunes tècniques, com les entrevistes semiestructurades, el qüestionari, els documents i el contacte amb els docents, que ens donen una perspectiva èmica, una visió de l'experiència des de dins —l'opinió i la perspectiva dels mestres i els alumnes. Aquesta visió més subjectiva contrasta amb la que obtenim a partir de l'observació de l'aula, en la qual l'investigador pot aportar una perspectiva més ètica, una mirada més objectiva de l'experiència. El conjunt d'aquestes dues perspectives ens permeten entendre i comprendre la situació des d'una mirada més global i completa.

A part d'aquests materials que han estat recopilats al llarg del procés de treball de camp, durant el desenvolupament de la tesi també hem fet algunes entrevistes amb experts sobre diferents temes de la recerca que hem portat a terme.

Entrevistes als experts	Fetes durant el treball de camp com a element de complementació i de contrast	Fetes després del treball de camp, per confirmar aspectes teòrics
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Entrevista a Xus Martín, experta en projectes de treball.</li> <li>— Entrevista a Marta Rodoreda, mestra de música que treballa per projectes de treball.</li> <li>— Reunions amb les mestres del grup Músiques del món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Entrevista a Kedmon Mapa, <i>culture bearer</i> de Tanzània, pedagog i etnomusicòleg.</li> <li>— Sessions individuals amb Patricia S. Campbell, experta en pedagogia de la música del món.</li> </ul>

Taula 3: Entrevistes fetes a experts sobre el tema de recerca.

El motiu pel qual hem fet aquestes entrevistes ha estat, en alguns casos, buscar punts de referència per desenvolupar el projecte, i, en altres casos, recollir informació per a la construcció del marc teòric, resoldre alguns dubtes i obtenir una mirada objectiva de la situació. Aquests tipus d'entrevistes s'anomenen exploratòries, i es porten a la pràctica per veure quins aspectes cal tenir en compte, i per eixamplar o per rectificar la informació que ja es té. Aquestes entrevistes també poden fer emergir certs fenòmens que no havíem tingut en compte.

Les reunions amb el grup de treball de l'ICE i les sessions individuals amb la Dra. Campbell ens han servit com a complementació, contrast i reflexió durant el treball de camp.

#### 4.2.3 Tercera fase: buidatge de les dades

Una vegada recopilat i ordenat el material, procedim a fer-ne el buidat. Tenint en compte les dimensions del treball de camp d'aquesta segona etapa de la recerca, optem per un programa d'anàlisi de dades qualitatives que ens facilita la tasca de buidatge i d'anàlisi de la informació: l'Nvivo8. L'Nvivo8 és un programa que permet administrar fàcilment grans quantitats de documents (textuals i multimèdia), facilita la tasca d'anàlisi i de categorització de la informació i permet generar diferents tipus de resultats, com ara mapes conceptuals i gràfics de freqüència, entre d'altres.



A l'hora de fer el buidatge de les dades, l'Nvivo8 permet fer la transcripció<sup>36</sup> dels vídeos alhora que es visualitza l'arxiu, tal com veiem a la imatge.



Figura 11: Imatge de les possibilitats del programa Nvivo8 en relació amb el buidatge de dades.

Tal com podem observar a la imatge, es poden crear diferents caselles temporals d'un mateix vídeo. També es poden fer transcripcions d'arxius de so, però en el nostre cas hem utilitzat el programa Express Scribe per fer-ho amb les entrevistes.

Podem observar que, en la columna de transcripció, també s'hi fan les reflexions pertinents del que anem observant en el buidatge de les dades (color vermell).

Segons Odena (2013), els avantatges i els inconvenients de l'ús d'aquest tipus de programes han estat discutits en la literatura sobre mètodes d'investigació en les ciències socials. Explica que hi ha autors que comenten que aquests programes faciliten l'organització de les fonts documentals i la seva anàlisi, però que altres autors tenen algunes reserves a l'hora d'utilitzar-los, ja que expliquen que un dels malentesos més comú és la creença que l'ordinador reconeix els temes més importants i organitza les relacions que s'hi estableixen.

Així doncs, tot i que utilitzem aquest programa, som conscients que continua sent responsabilitat de l'investigador el fet d'organitzar les dades de manera que l'anàlisi es pugui portar a terme d'una manera òptima, com també el fet de llegir repetidament els documents per fer la selecció i la categorització progressiva de les unitats d'informació interessants per a l'estudi proposat. L'investigador és el responsable de teoritzar i de prendre totes les decisions.

Hem vetllat perquè el buidatge del material fos al màxim de rigorós possible. Els vídeos de les sessions representen el gran gruix dels materials recopilats, i han estat necessàries moltes hores de transcripció.

<sup>36</sup> A manera d'aclariment, més que transcripció literal dels vídeos, en buidem el contingut. En aquest buidatge, quan considerem que els diàlegs són prou interessants per aportar-nos informació sobre algun dels objectius marcats, el transcrivim d'una manera literal. Si no, el que fem és explicar i descriure el que podem observar al vídeo.

Concretament, tenim 383 vídeos, que sumen un total de 55 hores: el projecte de música i cultura mexicanes té un total de 149 vídeos (101 a l'aula de música, 48 a l'aula del mestre generalista), que són 26 hores de vídeos buidats (20 a l'aula de música, 6 a l'aula del generalista). En canvi, el projecte de música i cultura xineses té un total de 234 vídeos (115 a l'aula de música i 119 a l'aula del generalista), que són 29 hores (18 a l'aula de música i 11 a l'aula del generalista). També hem transcrit totes les entrevistes que hem portat a terme, hem buidat els qüestionaris dels alumnes i els hem organitzat en forma de gràfic per tenir una representació visual de les respostes. Finalment, hem recopilat la informació necessària dels documents analitzats, i hem introduït les dades del diari de camp i la informació recopilada en les reunions i les trobades en el programa, i la dels correus electrònics enviats a les mestres, per poder gestionar i organitzar la informació en la següent, i última, fase.

Una vegada recopilada i organitzada tota la informació, podem començar a encaixar les peces per poder descriure la pràctica didàctica que s'ha portat a terme en les dues escoles. Així doncs, amb aquestes tres fases d'anàlisi, ja podem donar resposta al primer objectiu que ens plantejem en aquesta segona etapa de la recerca i, per tant, descriure narrativament el desenvolupament de la pràctica didàctica de les dues escoles. Aquestes descripcions ens permetran entendre com s'ha desenvolupat la pràctica, i ens donaran una visió general dels dos projectes, com també de les connexions que s'hi estableixen.

Tot i això, el procés d'anàlisi no s'acaba aquí, sinó que es fa necessària una última fase per poder donar resposta a l'últim objectiu de la recerca.

#### **4.2.4 Quarta fase: categorització de les dades**

Aquesta massa de dades que s'obté un cop fet el buidatge s'ha d'ordenar amb una certa sistematització, per tant, és necessària una classificació. Per aquest motiu, hem fet una categorització de tots els materials recopilats, anteriorment presentats.

Segons Woods (1987), «la categorització consisteix en la separació dels materials en unitats i la identificació de pautes emergents que permetin l'elaboració de categories representatives a escala reduïda i com a retrat d'un fenomen complex de relacions i significats» i «es tracta de traspasar el nivell descriptiu i arribar a l'interpretatiu» (p. 139).

En aquest sentit, Hernández, Fernández i Baptista (2007) comenten que la classificació de dades en categories és una de les característiques de l'anàlisi qualitativa, i ens permet agrupar tota la informació que tenim en conjunts i subconjunts els quals parteixen d'uns criteris de semblança interna que han estat homologats pel mateix investigador.

La categorització de les dades ha estat deductiva i inductiva. D'una banda, considerem que és deductiva, perquè aquest projecte parteix d'uns aspectes clau i, concretament, d'uns condicionants que ens focalitzen la mirada sobre uns determinats aspectes.

Aquest condicionants, que hem extret de l'estudi exploratori fet en la primera etapa de la recerca i que hem establert com a categories abans de l'aplicació de la pràctica didàctica, han estat els següents:

Pràctica musical prèvia	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Tema escollit per la mestra</li> <li>— Activitat d'audició</li> <li>— Formació mestres</li> </ul>
Visita expert	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Entrevista</li> </ul>
Contextualització musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Relació entre disciplines</li> <li>— Coordinació entre docents</li> </ul>
Característiques projectes de treball	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Recerca</li> </ul>

Taula 4: Condicionants establerts com a categories i subcategories.

De l'altra, la categorització de les dades també està feta d'una manera inductiva, perquè la descripció i la interpretació de les situacions derivades de l'aplicació de la pràctica didàctica han fet sorgir noves categories inductivament, és a dir, que han emergit de les dades analitzades i no han estat pensades anteriorment. Per tant, en aquesta fase, la mirada analítica està orientada tant cap als condicionants com cap als nous aspectes que en puguem extreure, ja que no sabem si els uns o els altres seran els punts rellevants que caracteritzaran la pràctica didàctica. Per poder establir aquestes categories també hem utilitzat el programa d'anàlisi de dades qualitatives Nvivo8.

Una vegada hem fet el buidatge de les dades —dels vídeos de les sessions dels projectes, dels àudios de les entrevistes, del diari de camp, del qüestionari dels alumnes i dels documents escrits—, aquest programa permet codificar-les, és a dir, establir unes categories de les diferents unitats d'anàlisi. Entenem per unitat d'anàlisi les paraules, les línies, els paràgrafs, és a dir, les unitats de significat que es poden extreure del material recopilat durant el treball de camp. Com es pot observar a la imatge que presentem, el programa la marca amb color marró cada unitat d'anàlisi que ha estat codificada.

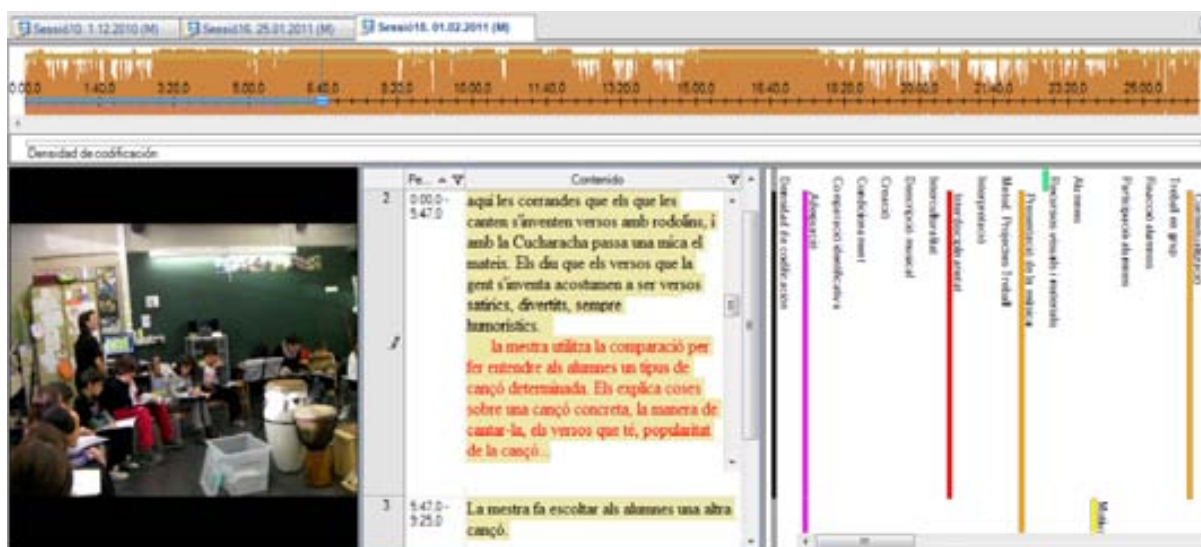


Figura 12: Imatge de les possibilitats del programa Nvivo8 en relació amb la categorització de les dades.

Al costat de les unitats d'anàlisi, podem veure, de diferents colors, les categories en les quals les organitzem.

Diferents autors, tals com Álvarez-Gayou (2006), exposen que la codificació no és de cap manera un procés rígid, sinó que pot començar amb la determinació de certes categories i subcategories, i, mentre l'anàlisi avança, poden sorgir-ne de noves, o d'altres poden ser suprimides i substituïdes. Així doncs, el procés de categorització és dinàmic i flexible durant tota l'anàlisi. En el nostre cas, la categorització de les dades ha patit diverses modificacions fins que hem arribat a establir les categories i les subcategories definitives, que seran les que ens serviran de base per arribar als resultats.

Les categories més importants que sorgeixen en el buidatge de totes les dades recopilades, les veiem en la figura següent:

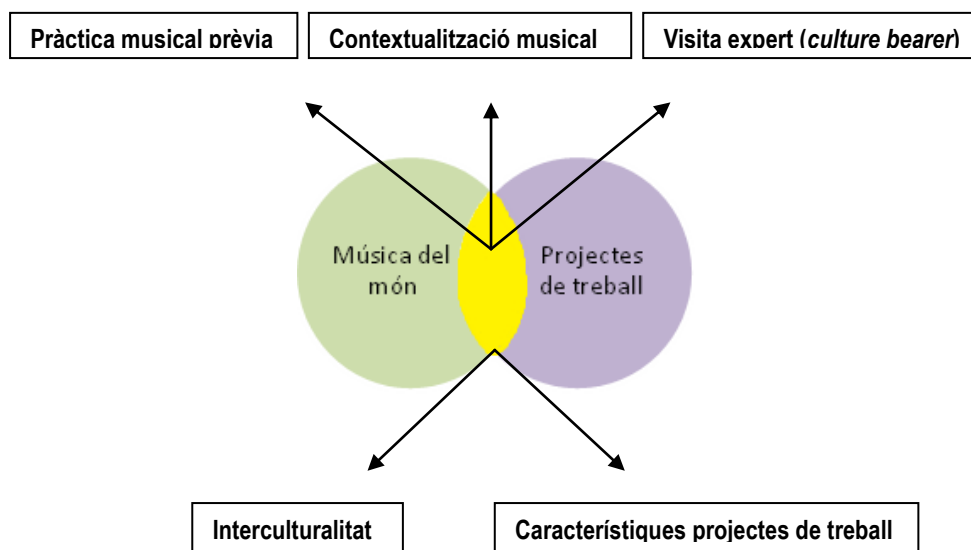


Figura 13: Les categories que sorgeixen del binomi música del món i projectes de treball.

Podem observar que la figura està pensada per establir una categorització que ens mostri les característiques del binomi que analitzem, que ajunta la música del món i la metodologia dels projectes de treball. Aquesta categorització, doncs, ens permet començar a focalitzar la mirada en la concreció de les especificitats del binomi, en el fet d'extreure'n els elements més rellevants.

Tot i que la figura presenta les cinc grans categories que hem trobat, aquestes també es divideixen en subcategories. Per observar-ne la relació, elaborem un mapa conceptual que presentem a la pàgina següent. En aquest mapa conceptual també assenyalarem amb color lila les categories i les subcategories que coincideixen amb els condicionants marcats en la primera etapa de la recerca. Veiem, doncs, que alguns dels condicionants han esdevingut uns aspectes prou importants com per considerar-los categories que han sorgit de l'anàlisi de les dades.

Finalment, cal comentar que, una vegada s'ha organitzat tota la informació en categories i en subcategories i s'ha establert el mapa conceptual que relaciona les unes amb les altres, ens hem d'assegurar que les unitats d'anàlisi estiguin agrupades segons les categories i les subcategories corresponents.

El programa Nvivo8 ens ha facilitat aquesta tasca, ja que ha agrupat totes les unitats d'anàlisi, ja siguin de buidatge (de color negre) o de reflexió d'una mateixa categoria (de color vermell), amb la referència de la sessió a la qual pertanyen, tal com es pot observar a la imatge següent.



Figura 14: Imatge de les possibilitats del programa Nvivo8 en relació amb l'organització de les unitats d'anàlisi dins de cada categoria.

La imatge ens mostra que, dins de la categoria «*culture bearer*» —que finalment hem anomenat «visita expert»—, hi ha agrupades totes les unitats d'anàlisi que hi estan relacionades i que aporten informació sobre aquesta categoria. Així doncs, podem veure que el programa facilita molt la feina a l'hora d'organitzar, de buscar i de codificar la informació.

Una vegada organitzades totes les dades recopilades, el següent pas consisteix a interpretar-les, a relacionar-les i a començar a obtenir els primers resultats.

## Mapa conceptual de categories i subcategories

### Pràctica musical prèvia (PMP)

- Formació del mestre
- Intencions prèvies del mestre
- Intervencions del mestre
  - Aportar una base de coneixement
  - Aproximar la música als alumnes
  - Activar els interessos dels alumnes
- Tipus d'activitats didàctiques\*
- Participació dels alumnes

### Contextualització musical

- Contextualització extrínseca
- Contextualització intrínseca
- Relació entre disciplines
- Coordinació mestres
- Temes utilitzats per contextualitzar
- Situacions en les quals es contextualitza
- Contextualització per part del mestre
- Contextualització per part dels alumnes

### Característiques projectes de treball

- Recerca d'informació
- Participació dels alumnes
- Interessos dels alumnes
- Organització alumnes
- Competències bàsiques
- Etapes i fases
- Pràctica musical
- Mitjans TAC

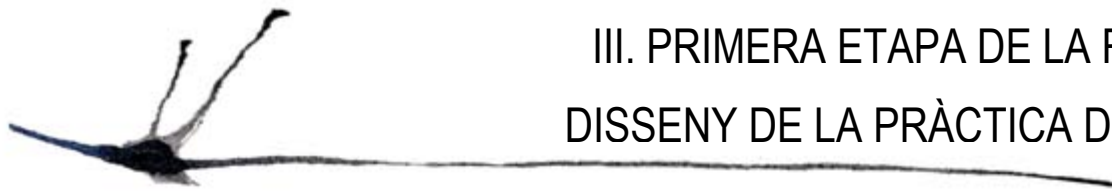
### Visita expert (*culture bearer*)

- Preparació de la visita
- Entrevista a un *culture bearer* (CB)
- El CB com a intèrpret
- El CB com a transmissor d'informació
- El CB com a guia en la pràctica musical
- Repercussions de la visita del CB

### Interculturalitat

- Aportacions per als alumnes immigrants
- Aportacions per als alumnes no immigrants

\*El condicionant és que hi hagi activitats d'audició musical.



### III. PRIMERA ETAPA DE LA RECERCA: DISSENY DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA

Entendre la música d'un altra cultura és el resultat  
de tenir-hi experiències.  
(Lundquist, 1998:44)

En aquesta tercera part de la tesi expliquem com s'ha desenvolupat la investigació exploratòria que portem a terme per tal de poder dissenyar les bases de la pràctica didàctica abans de poder-la aplicar. També analitzem amb detall les dades que obtenim de la investigació exploratòria i presentem els seus resultats.

Tal com hem comentat anteriorment, amb la recerca que portem a terme volem concretar el potencial i les característiques d'una pràctica didàctica innovadora que combina els projectes de treball i la música del món. Abans de poder-la aplicar a l'escola, però, se'ns fa necessari investigar com ha de ser i com s'ha de dur a terme, és a dir, cal dissenyar les bases per a la seva aplicació. Per aquest motiu, ens plantejarem una primera etapa dins la recerca, en la qual es fa un estudi exploratori per obtenir informació i per donar resposta a l'objectiu següent:

**Dissenyar les bases d'una pràctica didàctica innovadora que combini la música del món i els projectes de treball.**

Per poder resoldre aquest objectiu, fem una investigació exploratòria, ja que ens trobem en una situació en la qual no disposem pràcticament d'informació sobre el que volem estudiar; les experiències que combinen música del món i projectes de treball són gairebé inexistents.

El propòsit de fer un estudi exploratori és fer créixer el nostre coneixement per buscar elements que ens ajudin a preparar el desenvolupament de la pràctica didàctica, i que també ens permetin conèixer quins són els aspectes més utilitzats quan es treballa la música del món a l'escola i quines són les característiques que cal tenir en compte a l'hora de portar a terme un projecte de treball a l'àrea de música.

Per recopilar informació per a l'estudi exploratori, es fa una prova pilot, s'analitzen diverses fonts documentals, i tot plegat es comenta en un grup de discussió amb mestres amb experiència docent en música del món i alguns també en projectes de treball.

L'anàlisi de cadascuna d'aquestes fonts ens aporta uns resultats que ens donen el criteri per dissenyar les bases d'una pràctica didàctica que combini música del món i projectes de treball. Aquestes bases resulten el pas previ i necessari per poder entrar en una segona etapa de la recerca, en la qual s'aplicarà, s'analitzarà i s'interpretarà aquesta pràctica didàctica.

Aquesta tercera part de la tesi s'organitza en un únic capítol (capítol 5 de la tesi), que presentem a continuació, en el qual descrivim el procés seguit per portar a cap l'estudi exploratori i els resultats obtinguts que ens permeten donar resposta a l'objectiu plantejat.

## 5. De l'exploració a la concreció dels elements de la pràctica didàctica

Tal com mostra la figura que presentem a continuació, l'estudi exploratori que portem a terme en aquesta primera etapa de la recerca consta de sis parts<sup>37</sup>:

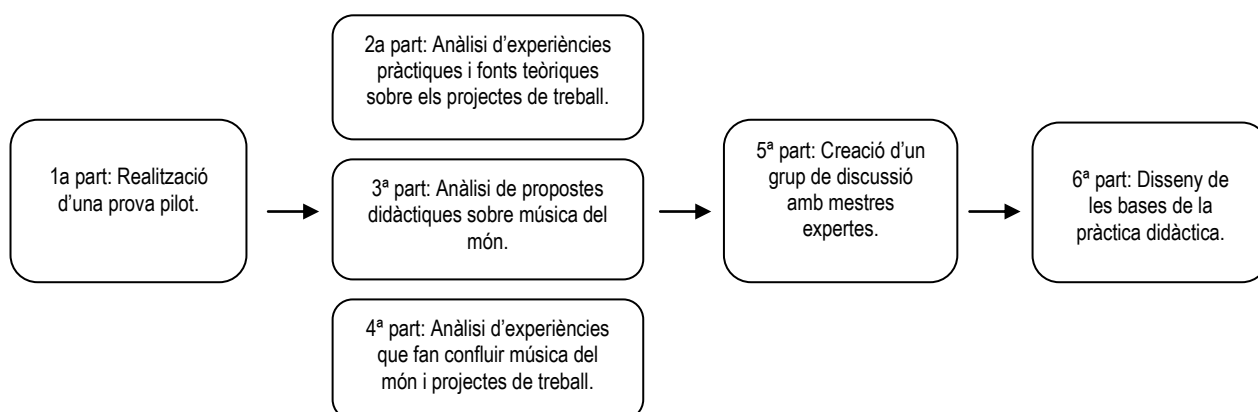


Figura 15: Desenvolupament de l'estudi exploratori.

A l'inici de l'estudi exploratori es fa una prova pilot (1a part), en la qual es porta a terme un projecte de treball sobre música del món. Els resultats d'aquesta prova pilot ens permeten constatar alguns aspectes rellevants d'aquest tipus de pràctica didàctica, que posteriorment decidim contrastar amb un seguit de fonts documentals per adquirir més informació sobre aquesta qüestió i per tenir més criteri per dissenyar les bases de la pràctica didàctica.

<sup>37</sup> A mode d'aclariment, en aquest capítol utilitzem la paraula part enlloc de fase (a diferència del que hem fet en el capítol metodològic) per referir-nos a l'organització de l'estudi exploratori, perquè fem referència a les parts de desenvolupament que ha tingut, i no a les seves fases d'anàlisi, que ja han estat explicades en el capítol metodològic.



D'una banda, es consulten diferents fonts documentals teòriques i pràctiques sobre els projectes de treball (2a part) per veure quines són les característiques que defineixen aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge i quins són els aspectes rellevants que hem de tenir en compte per aplicar-la. De l'altra, s'analitza un conjunt de nou propostes didàctiques de diferents músiques del món (3a part) que han portat a terme els mestres del grup de treball Músiques del món, Contemporànies i Modernes de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB. També s'estudien propostes didàctiques d'autors rellevants en el camp i s'amplia la informació consultant fonts documentals teòriques d'autors que han escrit sobre la didàctica de la música del món a l'escola.

Finalment, aquesta anàlisi es complementa amb l'estudi d'un parell d'experiències publicades que s'assemblen a la pràctica didàctica que es vol portar a terme en la segona etapa de la recerca (4a part). Es tracta de dues propostes didàctiques sobre música del món en les quals s'utilitza una metodologia similar a la dels projectes de treball.

Tot seguit, es crea un grup de discussió amb les mestres del grup de treball de l'ICE de la UAB citat anteriorment (5a part) per debatre sobre els elements que es consideren indispensables, segons la seva experiència i opinió, per al tractament de les músiques del món a l'aula i per explicar-los què és el que hem trobat en l'estudi exploratori que s'està portant a terme.

Al final de l'exploració de cadascuna d'aquestes cinc parts, s'elabora un quadre resum, a partir dels resultats obtinguts, en el qual es recullen els aspectes que es poden tenir en compte de cara al disseny de la pràctica didàctica.

La suma i la contrastació de totes aquestes fonts documentals i experiències ens permeten arribar a una sisena i última part de l'estudi exploratori, en la qual s'elabora una llista d'aspectes clau que considerem que han de tenir les propostes didàctiques de música del món en el context dels projectes de treball. Alguns d'aquests aspectes clau seran els que després actuaran com a condicionants en el disseny de la pràctica didàctica que es donarà a les mestres.

Així doncs, al llarg d'aquest capítol explicarem detalladament cadascuna d'aquestes parts de l'estudi exploratori fins arribar a concretar quines són les bases de la pràctica didàctica que ens portarà a la segona etapa de la recerca.

Abans de començar, però, especifiquem que els resultats que obtenim en cadascuna de les parts de l'estudi exploratori —excepte la segona part, que fa referència a la metodologia dels projectes de treball— estan agrupats en unes categories concretes —tipus d'activitats, metodologia dels projectes de treball, interessos dels alumnes, relació entre el mestre especialista i el generalista, contextualització i visita d'experts. Aquestes categories estan extretes de l'anàlisi que es va fer en la prova pilot, i fan referència als aspectes més rellevants que es van poder observar sobre els projectes de treball i la música del món.

Hem considerat oportú utilitzar aquestes categories per agrupar els resultats de cada part de l'estudi exploratori, ja que pensem que ens poden facilitar la tasca d'extracció de les bases de la pràctica didàctica. Les categories estan establertes tan deductivament com inductiva, ja que també apareixen noves categories en funció del que analitzem—ús de materials, educació intercultural o formació docent. En la segona part de l'estudi exploratori, que fa referència a la metodologia dels projectes de treball, els resultats s'agrupen segons les fonts documentals que es consulten i no segons aquestes categories.

## **5.1 Primera part: realització d'una prova pilot**

La primera part de l'estudi exploratori consisteix en la realització d'una prova pilot, ja que portem a terme una experiència que combina els projectes de treball i la música del món per primera vegada. Aquesta experiència correspon a un treball de recerca de final de màster<sup>38</sup> que es fa al CEIP Serenavall de Sant Andreu de Llavaneres durant el curs 2008-2009.

Els resultats obtinguts ens donen indicadors que ens mostren que aquest plantejament —binomi música del món i projectes de treball— és idoni per treballar la música del món a l'aula sota un enfocament que la relacioni amb la cultura a la qual pertany, i ens permeten concretar quins són els aspectes que cal mantenir i quins cal replantejar o modificar per a futures experiències.

A continuació, expliquem breument com es va desenvolupar la prova pilot i quins són els resultats que es van obtenir. Finalment, concretem quins aspectes hem de tenir en compte de cara al plantejament de la pràctica didàctica que volem portar a terme en la segona etapa de la recerca.

### **5.1.1 Descripció de la prova pilot**

Aquesta experiència es duu a terme en un grup classe de sisè de primària de 20 alumnes, i té una durada de 27 sessions (d'una hora cadascuna).

Les mestres que participen en el projecte són la mestra especialista de música i la mestra tutora del curs. La mestra de música ja té experiència en audicions de música del món, perquè forma part del grup de treball de l'ICE de la UAB, però ni ella ni la mestra generalista han treballat mai amb la metodologia dels projectes de treball.

Abans d'iniciar el projecte es fan un parell de reunions amb les mestres, de caire formatiu en l'àmbit dels projectes de treball principalment, i també una entrevista amb una mestra de música experta en projectes de treball, la qual ens permet focalitzar amb millor criteri la recerca.

---

<sup>38</sup> González-Martín, C. (2009). «Un projecte de treball a partir de l'escolta d'una música del món» [Treball de recerca de final de màster] [Direcció: Assumpta Valls]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

El projecte de treball que es desenvolupa s'inicia amb una activitat dirigida: l'escolta d'una obra musical *gnawa* del nord de l'Àfrica, concretament de la zona del Magreb. A partir d'aquí s'estableix un diàleg entre la mestra de música i els alumnes perquè els nens i nenes expressessin els seus interessos, i es concreti una proposta d'estudi que estigui vinculada amb la música d'altres cultures. El grup classe, finalment, proposa orientar la recerca al voltant de la música del Nepal i de Jamaica. S'estableixen grups de treball per estudiar les diferents qüestions que han sorgit: música, dansa, personatges festius i menjars.

La visita de dues persones que han viscut en aquests països i que coneixen la cultura fa adonar els alumnes que per comprendre els temes que estan estudiant també els cal saber coses sobre la religió, la geografia i el clima, l'idioma i la història del país. Aquests temes d'estudi permeten que el projecte es relacioni amb les àrees de llengua i literatura catalana, llengua anglesa i coneixement del medi social.

Al llarg del desenvolupament del projecte, es fan vuit reunions entre els mestres i la investigadora per intercanviar punts de vista i/o aclarir dubtes sobre com orientar la posada en pràctica de l'experiència.

Una vegada finalitzat el projecte, es fa una entrevista als docents que hi han participat i es passa un qüestionari obert als alumnes per conèixer la seva concepció i opinió del procés i el resultat de l'experiència. A part d'aquestes tècniques d'obtenció de dades, també s'utilitza l'observació no participant, enregistrant amb vídeo i anotant en un diari de camp tot el que succeeix.

### **5.1.2 Resultats obtinguts en la prova pilot**

A grans trets, l'experiència ens permet analitzar com es desenvolupa un projecte de treball generat a partir de l'escolta d'una música del món.

Els resultats obtinguts ens mostren, entre d'altres, el següent:

- Aquest tipus de música requereix una contextualització que la faci més significativa i comprensible per als alumnes. D'aquesta manera, els nens i nenes entenen que la música no és un fet aïllat de la resta d'aspectes de la cultura.
- La contextualització musical no només s'arriba a entendre a partir de les recerques sobre qüestions socioculturals que fan els alumnes, sinó que les intervencions de la mestra també són importants, ja que les indicacions i les observacions en les quals relaciona la música amb els aspectes de la cultura contribueixen al fet que els alumnes en prenguin consciència.
- El tractament contextualitzat de la música del món implica un treball interdisciplinari, ja que connecta continguts de diverses àrees escolars.
- El caràcter obert i global que té la metodologia dels projectes de treball en si potencia aquesta interdisciplinarietat.

És a dir, en aquesta prova pilot podem observar que aquestes dues peces del binomi, música del món i projectes de treball, es complementen a l'hora de plantejar una pràctica didàctica enfocada cap a la globalitat, que faci interaccionar cultures i en la qual la relació entre disciplines sigui un element cabdal.

A més a més, a banda d'aquests resultats generals, també se n'obtenen d'altres, que presentem tot seguit agrupats en cinc grans categories.

#### Resultats en relació amb el tipus d'activitats dutes a terme en el projecte

- Les músiques del món permeten desenvolupar activitats sobre les tres grans competències musicals: escoltar, interpretar i crear.
- La mestra és la que proposa aquestes activitats, per tant, el guiatge de l'especialista és constant durant el desenvolupament dels projectes.
- Les mestres han de tenir una formació per ser capaces de proposar activitats.

#### Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball

- Els projectes de treball són una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que promou que els alumnes adquireixin noves habilitats formatives relacionades amb la recerca de la informació, la lectura analítica, la capacitat de síntesi i altres competències.
- El projecte es desenvolupa en diverses fases, però la presència de la pràctica musical no és equivalent en totes. Quan es fa la recollida d'informació o la redacció del treball, aquesta pràctica disminueix o desapareix.

#### Resultats en relació amb els interessos dels alumnes

- Tot i que és un projecte de treball que s'origina a l'àrea de música, hem pogut observar que els interessos dels alumnes es poden desvincular ràpidament d'aquesta àrea i orientar-se cap a altres àrees de coneixement, de manera que la matèria musical es converteix en un nucli generador dels interessos del projecte, i no és vista com una matèria d'interès pels alumnes.
- En el moment que els alumnes tenen dos temes per estudiar, un musical i un altre de sociocultural, els seus interessos es desvien cap al sociocultural. Es podria pensar que això succeeix perquè l'autonomia i la facilitat que tenen els alumnes per accedir a aspectes socioculturals és superior a la que tenen per accedir als musicals.
  - Per pal·liar aquesta situació, veiem que les intervencions de les mestres i la vinculació de l'inici del projecte amb la música poden tenir un paper important.
- Quan són els alumnes mateixos els que es plantegen què volen saber sobre una obra musical, la seva motivació per conèixer és molt més gran i també s'amplia el camp dels seus interessos.

- Un dels aspectes que s'han pogut constatar durant el desenvolupament del projecte ha estat la gran motivació i el gran interès que tenen els alumnes envers la música del món. Hem pogut observar dues possibles causes que ho provoquen:
  - Els alumnes mostren molt d'interès per allò que desconeixen, ja sigui perquè tenen curiositat, perquè és nou, perquè no hi estan acostumats o perquè els crida l'atenció.
  - Les particularitats i les característiques sonores pròpies de cada música del món desencadenen sorpresa, interès i motivació.

#### Resultats en relació amb la vinculació entre el mestre especialista i el generalista

- Durant l'experiència pilot, s'observa una implicació moderada per part del mestre generalista, i això fa que l'especialista hagi d'assumir part de la seva tasca, desenvolupi un doble rol i no pugui fer tanta pràctica musical com voldria.  
Observem, doncs, que cal potenciar la relació i la coordinació entre els mestres i vetllar perquè el grau de conscienciació del mestre generalista envers la seva funció i la seva responsabilitat en un projecte d'aquestes característiques sigui elevat, i així la mestra de música pugui continuar fent un treball musical, que és el que dóna sentit al projecte.

#### Resultats en relació amb la visita d'experts

- El fet de plantejar en format d'entrevista la visita de dues noies catalanes que han viscut durant una llarga temporada en cadascun dels països que s'estudien fa que s'activen els interessos dels alumnes.
- Les expertes actuen com a font d'informació, ja que contesten allò que els alumnes volen conèixer sobre els seus temes d'estudi.
- Per vetllar pel bon funcionament de l'entrevista, les mestres faciliten les preguntes a les expertes prèviament. D'aquesta manera, poden portar materials el dia de la visita, que resulten molt motivadors per als alumnes.
- En la visita de les expertes es tracten, sobretot, temes socioculturals, cosa que provoca que els interessos dels alumnes s'orientin cap a aspectes de la societat i de la cultura en qüestió, i consegüentment, es deixen una mica de banda els temes relacionats amb la música que ja han començat a investigar.

#### **5.1.3 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica**

Tal com acabem d'exposar en els resultats, la combinació de músiques del món i projectes de treball fa que els alumnes es mostrin interessats per la música, que la relacionin amb la cultura que l'envolta, que investiguin i que treballin en grup, entre d'altres, per tant, es podria considerar una experiència òptima, perquè aporta aprenentatge als alumnes.

Tots aquests resultats ens serveixen d'orientació a l'hora de dissenyar la pràctica didàctica. A continuació els resumim en un quadre.

### **Quadre 1: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets de l'experiència de la prova pilot**

#### En relació amb la tipologia d'activitats didàctiques

- Fer propostes didàctiques que incloguin activitats d'escolta, d'interpretació i de creació.

#### En relació amb els interessos dels alumnes

- El docent ha de vetllar perquè els interessos dels alumnes no es desvinculin de la música de maneres diferents:
  - Fent intervencions per encuriosir els alumnes, donar valor a la música, conduir les idees dels alumnes cap a la música.
  - Fomentant la pràctica musical a l'inici del projecte.
  - Procurant que la pràctica musical estigui present en totes les fases del projecte.
  - La pràctica musical, qui l'ha de garantir? La mestra de música? Els alumnes?

#### En relació amb la contextualització musical

- És important relacionar la música amb la seva cultura, per tant, s'ha de promoure una contextualització musical. Aquesta contextualització pot ser tractada des de les altres àrees, per tant, això estableix una relació entre disciplines que, consegüentment, fa que s'estableixi una relació entre la mestra especialista i la mestra generalista.

En aquest sentit cal vetllar per:

- Una coordinació constant entre les dues mestres al llarg de tot el projecte.
- Un repartiment de les tasques del projecte de manera que la mestra de música es dediqui quasi exclusivament a la pràctica de la música del món que es treballi.

#### En relació amb la formació dels mestres

- És important que les mestres també tinguin cura de la seva formació. Formar-les a l'inici sobre els projectes de treball si no estan acostumades a utilitzar aquesta metodologia. Formar-les també en cultura i música del país que es treballi en el projecte. També s'han d'anar formant segons els interessos que els alumnes manifestin.

#### En relació amb la visita d'una persona experta

- Promoure la visita de persones expertes, ja que activen els interessos dels alumnes i són un factor motivador. Pel que fa als experts, cal tenir en compte el següent:
  - Els alumnes els fan una entrevista. Si els la proporcionem abans de la visita, es podran preparar les preguntes.
  - Els experts aporten informació als alumnes sobre les qüestions que els interessin, però també activen noves motivacions.
  - Els experts ho han de ser en música i cultura, per així poder parlar sobre els dos camps.

## 5.2 Segona part: anàlisi de fonts teòriques i experiències pràctiques sobre la metodologia dels projectes de treball

Com que la pràctica didàctica que volem portar a terme es fa amb la metodologia dels projectes de treball, en aquesta segona part de l'estudi exploratori estudiem les característiques dels projectes de treball basant-nos en diferents fonts documentals.

D'aquestes fonts, hem seleccionat aquelles obres que, a més de teoritzar sobre les particularitats d'aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge, també concreten algunes propostes didàctiques sobre projectes de treball a l'escola, les quals ens poden servir d'exemple, encara que no es desenvolupin dins de l'àrea de música.

D'entre les fonts consultades, en destaquem dos llibres i una pàgina web, i a continuació apuntem la informació més rellevant que n'hem pogut extreure i que està relacionada amb la metodologia dels projectes de treball.

### 5.2.1 Anàlisi documental del llibre *La organización del currículum por proyectos de trabajo*<sup>39</sup>

En el llibre *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, publicat per primer vegada l'any 1992 i escrit per Fernando Hernández i Montserrat Ventura, s'analitzen quatre projectes de treball duts a terme al curs de P4 d'infantil, i a 2n, 5è i 6è de primària. En aquest llibre, però, també s'exposen idees sobre la metodologia dels projectes de treball i la globalització de l'aprenentatge.

Les idees que n'extraïem, les agrupem segons si ens donen informació sobre els trets que caracteritzen els projectes de treball o segons si concreten els aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'aplicar-los a l'aula.

#### a) Elements que caracteritzen la metodologia dels projectes de treball

- Tractament de la informació i resolució de problemes. La funció dels projectes de treball és afavorir la creació d'estratègies d'organització dels continguts escolars en relació amb el tractament de la informació i en relació amb la resolució de problemes, que faciliten a l'alumnat la construcció dels seus propis coneixements.
- Interessos dels estudiants. Es té en compte una organització curricular basada en els interessos dels estudiants.

---

<sup>39</sup> Hernández, F., Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* (13a ed.). Barcelona: Octaedro.

- Relació amb coneixements previs dels alumnes. Els projectes de treball fomenten un aprenentatge significatiu, és a dir, es volen establir connexions amb allò que els estudiants ja saben, amb els seus coneixements previs, i construir a partir d'aquests. Afavoreixen, per tant, la memorització comprensiva.
- Es desenvolupen en diferents fases:
  - Elecció del tema.
  - Recerca d'informació.
  - Elaboració del dossier de síntesi de la informació.
  - Avaluació del projecte.
- Es porten a terme amb tenint en compte la funcionalitat del que s'ha d'aprendre.

#### **b) Aspectes que cal tenir en compte a l'hora de desenvolupar un projecte de treball**

- Els alumnes escullen el tema del projecte. L'alumne parteix de les seves experiències anteriors. Els alumnes han d'aportar criteris i arguments per triar el tema.
- Els alumnes han de tenir una actitud positiva envers el fet de conèixer coses noves.
- L'activitat del mestre després d'escollir el projecte. Els mestres han d'estudiar com es pot relacionar el tema del projecte amb altres aspectes del currículum que s'han de treballar. Ha de buscar material, estudiar i preparar el tema, crear un clima d'implicació, participació i consciència de treballar en grup, fer una previsió de recursos i plantejar l'avaluació.
- L'activitat de l'alumnat després d'escollir el projecte. Han d'elaborar un índex que especifiqui els temes que cal tractar en el projecte, participar en la recerca d'informació, portar a terme el tractament de la informació, realitzar un dossier de síntesi i portar a terme l'avaluació.
- Com s'ha de portar a terme la recerca de les fonts d'informació. Cal buscar en diferents fonts d'informació, crear una biblioteca a l'aula i seguir l'índex elaborat per buscar aquesta informació.
- Cal elaborar un dossier de síntesi dels aspectes treballats en el projecte.
- Com ha de ser l'avaluació del projecte. Es tracta d'analitzar el procés seguit al llarg de tota la seqüència i de les interrelacions creades en l'aprenentatge.
- Dur a terme un projecte de treball implica relacionar diferents disciplines.
  - En els projectes exposats en aquest llibre es pot observar que en el desenvolupament del projecte hi han intervingut diferents àrees.



## 5.2.2 Anàlisi documental del llibre *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*<sup>40</sup>

Aquest llibre, publicat el 2006, està escrit per Xus Martín, la qual ens explica d'una manera narrativa i, posteriorment, analítica, com es desenvolupa un projecte de treball sobre els fòssils dut a terme en una escola d'educació primària amb un grup d'alumnes de 4t.

De l'experiència, n'extraïem les característiques relacionades amb la pràctica i la teoria de la metodologia dels projectes de treball. Les agrupem segons si ens donen informació sobre els elements que identifiquen la metodologia dels projectes de treball, com ja hem fet en l'apartat anterior, o bé segons les aportacions d'aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge de les quals es beneficien els alumnes.

### a) Elements que identifiquen la metodologia dels projectes de treball

- La recerca. Els projectes de treball tradueixen l'activitat d'investigació a un mètode didàctic.
- Elecció del tema per part dels alumnes. Són els alumnes, no el mestre, els que escullen el tema del projecte a partir d'un procés de negociació.
- Recopilació d'informació. S'utilitzen diferents fonts. L'autora ens en parla de dues ben originals:
  - Es fa una excursió per anar a recopilar informació.
  - Es convida un expert en el tema del projecte.
- Les fases del projecte. El projecte es desenvolupa en cinc fases.
  - Detectar temes que interessin el grup: proposar temes d'interès, buscar arguments per defensar les propostes, votar un tema.
  - Formular interrogants: elaborar una hipòtesi de treball, plantejar preguntes sobre el tema i definir els àmbits d'estudi, crear els grups de treball.
  - Elaborar informació: organitzar la tasca dels grups i repartir les responsabilitats, buscar i seleccionar informació de fonts diverses, començar a elaborar la informació seleccionada amb la finalitat de respondre els interrogants plantejats.
  - Sintetitzar la informació: elaborar la síntesi del treball fet en grup, preparar les exposicions que es faran a la classe.
  - Avaluat i comunicar els aprenentatges: comunicar als altres l'aprenentatge de cada grup, discutir les conclusions del projecte i avaluar els coneixements adquirits i les experiències que ha generat el projecte.
- L'organització del grup. L'organització del treball pot ser individual, en petits grups o amb tot el grup classe.
- El paper del docent. El mestre intervé en un projecte de treball amb la finalitat de regular les tasques que es fan a l'aula.

---

<sup>40</sup> Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.

D'aquesta manera, les seves intervencions estan orientades a garantir una organització correcta, a intervenir oralment i a fer conèixer els procediments als alumnes. Així doncs, entre d'altres, proporciona material als alumnes que els serveix de guia i d'ajuda per fer les exposicions orals en grup.

**b) Algunes de les aportacions dels projectes de treball de les quals es beneficien els alumnes**

- Una educació competencial. Amb els projectes de treball es volen afrontar alguns reptes educatius actuals i, d'aquesta manera, s'incideix en el fet que els alumnes aprenguin a mirar la complexitat, aprenguin a gestionar la informació, aprenguin a aprendre i aprenguin valors.
- Una educació en valors. L'autora també expressa que el treball per projectes incideix en l'educació en valors dels alumnes.

**5.2.3 Anàlisi documental de la pàgina web The project approach<sup>41</sup>**

Aquesta pàgina web està creada per Sylvia Chard, professora emèrita d'educació infantil a la Universitat d'Alberta, al Canadà. L'objectiu del web The project approach és oferir recursos i idees sobre la metodologia dels projectes de treball, tant a mestres novells com als que ja tenen experiència. S'ofereix informació teòrica sobre la metodologia, s'explica com desenvolupar un projecte de treball, hi ha exemples pràctics de projectes, una botiga en línia des de la qual es poden adquirir llibres sobre experiències pràctiques a l'escola, informació sobre tallers i seminaris i, finalment, un bloc en què es recullen totes les novetats.

De les explicacions teòriques i de les experiències pràctiques d'aquesta pàgina web, en podem extreure un conjunt de característiques que, de la mateixa manera que en l'apartat anterior, agrupem en els elements que identifiquen la metodologia dels projectes de treball i en les aportacions d'aquesta metodologia de l'ensenyament-aprenentatge de les quals es beneficien els alumnes.

**a) Elements que identifiquen la metodologia dels projectes de treball**

- Investigació. Per definició, un projecte de treball és una investigació profunda sobre un tema de la vida real digne de l'atenció i de l'esforç dels estudiants.
- Organització del grup. Es pot portar a terme en el grup classe (més característic d'educació infantil) o en petits grups (més característic d'educació primària i secundària).
- Observació i experiència pràctica. Els estudiants aprenen a través de l'observació i l'experiència pràctica.

---

<sup>41</sup> <<http://www.projectapproach.org/>>

- Les fases del projecte. Els projectes tenen una planificació i una execució concretes.
  - Planificació: els mestres seleccionen un tema d'estudi tenint en compte els interessos dels estudiants, el currículum i la disponibilitat de recursos; discuteixen el tema amb els alumnes per conèixer les seves experiències i coneixements previs, i ajuden els estudiants a formular preguntes per poder continuar les seves investigacions.
  - El desenvolupament del projecte: els alumnes fan el treball de camp i parlen amb experts; els mestres ofereixen recursos als alumnes per ajudar-los en les seves investigacions (objectes, llibres, revistes, diaris i llocs web, entre d'altres). Durant el procés es fan servir els debats i les exposicions dels grups per transmetre coneixement.
  - La conclusió del projecte: els mestres organitzen una cloenda a través de la qual els estudiants comparteixen el que han après amb altres persones (pares, alumnes d'altres classes, experts). Els estudiants es preparen per a la cloenda i seleccionen els materials que volen exposar, els mestres els ajuden i això implica la revisió i l'avaluació del tot el projecte.
- Cada projecte és únic. Els mestres, els alumnes, el tema i l'escola són aspectes que contribueixen a la singularitat de cada projecte.
- Relació entre disciplines. Els projectes promouen la interrelació de diferents àrees d'aprenentatge.
- El mestre com a guia. Dins d'un enfocament teòric constructivista, la metodologia dels projectes de treball es basa en el fet que els estudiants construeixen el seu propi coneixement, però també necessiten els professors per guiar-los en aquest procés i per facilitar-los la feina.
- Les TAC a l'aula. Els projectes de treball proporcionen oportunitats per integrar les tecnologies a l'aula com a instruments per aconseguir finalitats específiques, i no com a finalitat en si mateixes.
- Els mestres utilitzen els projectes de treball com un mitjà per assolir els objectius curriculars.

**b) Algunes de les aportacions dels projectes de treball de les quals es beneficien els alumnes**

- Milloren les habilitats d'investigació dels estudiants, ja que s'ajuda als nens i nenes no només a utilitzar recursos electrònics, sinó també a conèixer el treball de camp, les enquestes, les entrevistes, les consultes a experts, és a dir, a dominar fonts d'informació de primera mà.
- Es millora les habilitats de comunicació dels estudiants.
- Promouen la integració de coneixements i habilitats d'una varietat de disciplines, de manera que els alumnes poden veure els connexions que s'estableixen.

#### 5.2.4 Aspectes que cal tenir a en compte per al disseny de la pràctica didàctica

La consulta de totes les fonts documentals, i especialment de les tres citades, ens permeten definir aquelles característiques sobre els projectes de treball que cal tenir en compte a l'hora de plantejar la pràctica didàctica. Les resumim en el quadre següent:

##### **Quadre 2: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets de les fonts documentals consultades sobre la metodologia dels projectes de treball.**

- Aspectes rellevants de la metodologia: els projectes de treball que es portin a terme han d'incloure activitats d'investigació, tractament de la informació, i s'han de tenir en compte els interessos dels alumnes.
  - Les TAC i els projectes: per portar a terme el projecte, cal tenir en compte l'opció d'integrar tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement a l'aula.
  - Les fases de desenvolupament bàsiques són:
    - Escollir el tema: els alumnes escullen el tema.
    - Recerca en fonts d'informació.
    - Elaborar un dossier de síntesi.
    - Avaluar el projecte i comunicar els aprenentatges.
- Tot i això, cada font documental analitzada proposa un desenvolupament de fases diferent. Cal donar llibertat en aquest aspecte.
- Relació de diferents àrees: orientar el projecte de treball amb un plantejament de l'aprenentatge global que relacioni diferents àrees de coneixement.
  - La visita d'un expert: valorar la possibilitat de convidar un expert en el tema del projecte perquè pugui proporcionar informació a l'alumnat.
  - L'organització del grup: l'organització del treball pot ser individual, en petits grups o es pot fer amb tot el grup classe.
  - Paper del mestre: els mestres estimulen els alumnes perquè es plantegin preguntes, els ofereixen recursos per ajudar-los en les seves investigacions, creen un clima d'implicació, organitzen les tasques que es fan a l'aula, serveixen de guia i preparen l'avaluació, entre d'altres.
  - El mestre s'ha de formar en el tema que escullen els estudiants.
  - Importància de la pràctica: els estudiants aprenen a través de l'observació i de l'experiència pràctica; cal proposar activitats en aquest sentit.
  - Particularitat dels projectes: cada projecte és únic; els mestres, els alumnes, el tema i l'escola són aspectes que contribueixen a la singularitat de cada projecte.
  - Formació competencial de l'alumnat: els projectes de treball aporten als alumnes competències comunicatives, habilitats d'investigació i de gestió de la informació, aprenen a aprendre, entre d'altres.

### **5.3 Tercera part: anàlisi de propostes didàctiques sobre música del món**

Una vegada obtinguts els resultats de la prova pilot i estudiats els trets particulars dels projectes de treball, s'inicia una tercera part de l'estudi exploratori, que consisteix a buscar informació i aprofundir en les propostes didàctiques sobre les músiques del món per conèixer els trets característics d'aquestes propostes i, d'aquesta manera, poder-los tenir en compte per dissenyar la pràctica didàctica.

En aquesta part de l'estudi exploratori es fa una anàlisi triple:

En primer lloc, d'algunes de les propostes didàctiques sobre l'escolta de les músiques del món, elaborades i portades a la pràctica pel grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB. En segon lloc, de les propostes didàctiques sobre música del món elaborades per experts internacionals. I finalment, d'una revisió bibliogràfica dels llibres més citats en publicacions científiques sobre didàctica de la música del món per conèixer quins són els fonaments teòrics sobre els quals se sustenten les propostes didàctiques analitzades.

#### **5.3.1 Característiques de les propostes didàctiques del grup de treball de l'ICE de la UAB**

El grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB s'inicia durant el curs 2003-2004 i compagina la recerca amb la innovació didàctica i la formació de mestres. El seu objectiu és contribuir a la millora de la pràctica docent a l'aula amb el disseny de propostes didàctiques sobre audicions d'estils musicals que es considera que estan poc presents a les aules —com les músiques del món, la música contemporània i la moderna. Les propostes són aplicades a les aules per mestres de diferents escoles i, posteriorment, contrastades, debatudes i reflexionades en el seminari del grup de treball.

Les propostes didàctiques recullen informació breu sobre l'origen i el context de la música per ajudar el docent a situar-se, i després desenvolupen de forma molt detallada diferents activitats que es poden fer amb els alumnes, d'acord amb els elements musicals més rellevants i característics de la peça. Es faciliten materials i recursos per a la seva aplicació, i el seu tractament permet que s'adaptin a diferents edats.

A continuació expliquem el procés d'anàlisi i les concrecions a les quals hem pogut arribar sobre la manera de treballar la música del món en aquest grup de treball.

### a) El procés d'anàlisi seguit

L'anàlisi l'hem feta a partir d'una selecció de nou propostes didàctiques sobre diferents músiques del món, cadascuna d'un país diferent, perquè siguin propostes que tinguin característiques musicals variades. Les audicions seleccionades són:

- *El Gasba. Naas El Gniwan. Antiwa. Naas El Gniwan* (el Marroc).
- «Âu i vi'dâu», cançó de bressol (Vietnam).
- *Appels de Chasse* (fragment), música dels pigmeus aka (República Centreafricana).
- «Immi Rahat Titsawaq», cançó infantil (Palestina).
- «Akhr Dun», cançó curta dels calmucs (estepes de Sibèria, Mongòlia).
- *Música Persa. Improvisacions en mode isfahan* (l'Iran).
- *Kumkaba i Churunga*, didjeridú (Austràlia).
- *Ah Pay, Ah you*, la unió de Myanmar (Birmània).
- «Las vírgenes del sol», dansa inca (el Perú).

Figura 16: Llista d'audicions de les propostes didàctiques de música del món analitzades

Aquestes propostes didàctiques que ens han servit d'exemple estan pensades i ideades per la Dra. Assumpta Valls, coordinadora del grup de treball esmentat. Una primera lectura amb detall de cadascuna de les propostes ens permet distingir unes categories —elements musicals que es treballen, tipus d'activitats didàctiques, ús de materials, la contextualització musical i l'educació intercultural de l'alumnat— que són les que ens serviran per fer una anàlisi en profunditat. Com es pot observar, aquestes categories s'aproximen a les que hem utilitzat en les parts anteriors de l'estudi exploratori.

Per fer aquesta anàlisi, ideem una taula<sup>42</sup> en la qual es fa un buidatge de cada proposta. La figura següent ens mostra una part d'aquesta taula. En vertical trobem cadascuna de les propostes didàctiques que s'analitzen, diferenciades amb colors diferent, i per a cadascuna de les quals s'indica el títol, el país i l'any de realització. En horitzontal s'especifica la informació que es pot extreure de cada proposta en relació amb cadascuna de les categories assenyalades.

---

<sup>42</sup> Les taules completes es poden consultar a l'annex.

Proposta didàctica	<i>El Gaaba. Naas El Gniwan. Antwa. Naas El Gniwan (el Marroc).</i> Setembre 2006	«Au i vi d'au», cançó de bressol (Vietnam). Octubre 2006	<i>Appels de Chasse (fragment), música dels pigmeus aka (República Centreatrica).</i> Novembre 2006
<b>Elements musical que es treballen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Instruments propis de la cultura: guembri, ganja i iliqqawin.</li> <li>— Plans sonors.</li> <li>— Melòdia i acompanyament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Les frases musicals i l'estructura.</li> <li>— La ressonància i el portament.</li> <li>— La cançó de bressol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Qualitats del so: timbre i intensitat.</li> <li>— Ambient sonor - estructura: pregunta-resposta.</li> </ul>
<b>Tipus d'activitats didàctiques</b>	<p>D'aquest tipus de música se'n fan dues audicions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escoltar la música i deixar-se portar per aquesta. Després establir un diàleg sobre què ens suggereix, amb què la relacionem, quin país podria ser.</li> <li>— Treballem els plans sonors a partir del moviment. Els plans sonors corresponen a cadascun dels instruments de la cultura. Treballar-los amb moviment ens permet distingir millor cada timbre instrumental.</li> <li>— Transcrivim gràficament els plans sonors.</li> <li>— La creació es fa per continuar treballant el concepte de plans sonors. Utilitzem els instruments que tenim a l'obasi i que són també de cadascuna de les famílies que han aparegut a l'obra, però de la nostra cultura.</li> <li>— En la segona audició es facilita als docents un esquema que descriu quins elements intervien al llarg de tota l'audició.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— A partir de la comparació amb una cançó o amb música de la nostra cultura, podem veure'n les diferències.</li> <li>— Experimentar a partir de la imitació les característiques més concretes de la música que s'escolta.</li> <li>— Utilitzem l'element sonor (l'audició) per treballar continguts del currículum occidental. En cap moment es fa referència a la música des de la perspectiva etnomusicologia de treballar elements concrets i característiques de la música d'aquell país o de la zona d'aquell país en concret (en un mateix país, la música pot ser molt diferent en un indret i en un altre).</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Tot i així, si que es fa referència a elements concrets de la música. Es descriu com és aquella música, quines característiques té.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Es proposa una activitat perquè els alumnes s'adeqüin al context i a l'ambient de l'audició i el puguin imaginar. Els situem a partir de la imatge d'una selva. Parlem del context de la selva (no diem, però, de quina selva es tracta). Escoltem com sona una selva.</li> <li>— Viure la comunicació a través del so de forma paral·lela a com ho fan els pigmeus aka. Són jocs de veu que utilitzen els pigmeus aka per no perdre's.</li> <li>— Treballem l'esquema pregunta-resposta que apareix a l'obra amb una cançó tradicional catalana, que segueix també la mateixa estructura.</li> <li>— Utilitzem el gest per marcar les diferents entrades de les veus.</li> <li>— Marquem gràficament en el paper les diferents intervencions sonores.</li> </ul>

Figura 17: Taula d'anàlisi de les propostes didàctiques de música del món.

El buidatge de cadascuna d'aquestes propostes ens permet observar que, segons l'any en què s'hagin portat a terme, el plantejament es modifica lleugerament, ja que a mesura que es van aplicant a l'escola també s'hi reflexiona, i això fa que les propostes evolucionin i que s'hi introdueixin canvis —alguns aspectes que els mestres desestimen, d'altres que es mantenen o s'amplien.

Aquest fet ens fa plantejar una segona anàlisi per comparar les propostes didàctiques dels primers i dels últims anys. Per fer-ho, elaborem una taula comparativa en la qual s'utilitzen les mateixes categories que hem fet servir en el cas anterior.

	Inici (2006, inici 2007)	Final (finals 2007, 2008)
<b>Elements musicals que es treballen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Elements del llenguatge musical característics de la música d'aquella cultura concreta.</li> <li>— Ambient sonor característic.</li> <li>— Instruments propis de la cultura.</li> <li>— Agrupacions instrumentals característiques.</li> <li>— Manera d'interpretar l'instrument.</li> </ul>	
<b>Tipus d'activitats didàctiques</b>	<p><u>Escolta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ho hem fet en poques ocasions, però es presenten dos exemples sonors, segurament per observar diferents elements en cadascun d'aquests.</li> <li>— Se separa l'obra en dues parts, en cada part es treballa un element concret diferent.</li> <li>— Escoltar la música i deixar-se portar per aquesta.</li> <li>— Demanem als alumnes que, a partir d'allò que han sentit de l'ambient de l'audició, facin hipòtesis sobre quin país podria ser. Que els alumnes imaginin l'ambient de l'audició.</li> </ul>	<p>Treballem dos exemples sonors. El segon l'escoltem per realitzar el que hem treballat, per gaudir de la música, entre d'altres.</p> <p>Els alumnes no cal que imaginin l'ambient de l'audició, perquè els proporcionem imatges (Power Point, vídeos) que descriuen l'entorn que envolta la música.</p>

Figura 18: Taula d'anàlisi comparativa de les propostes didàctiques de música del món.

En aquesta anàlisi comparativa entre les propostes didàctiques plantejades en el grup de treball de l'ICE podem observar els següents aspectes, els quals estan agrupats segons les categories utilitzades:

- Pel que fa als elements musicals que es treballen, continuen sent del mateix tipus, és a dir, elements característics de la música del món en qüestió i elements coincidents amb el currículum musical del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- Pel que fa la tipus d'activitats didàctiques, són del mateix tipus, amb la diferència que en les últimes propostes didàctiques s'utilitzen més exemples sonors per ampliar la mostra i tenir més experiències auditives, o simplement pel gaudi d'escollar. Com a novetat, també es fan més activitats prèvies per preparar l'escolta dels alumnes, i es dona informació més detallada sobre cadascun dels aspectes característics que es treballen en les activitats. Cada vegada també es procura més formació a les mestres. Finalment, hem pogut observar que es fa servir un vocabulari més específic i concret de la cultura per referir-se a aspectes musicals.
- Pel que fa l'ús dels materials, en les últimes propostes hi ha més presència de recursos electrònics, i imatges no només dels instruments, sinó també del país. També es fan servir partitures de l'obra.
- Pel que fa la contextualització musical, en les últimes propostes es contextualitza amb vídeos i pàgines web, i es fa una contextualització més específica sobre els instruments parlant de diferents aspectes que els envolten.

També hem pogut observar una visió de la música des d'una perspectiva més etnomusicològica, ja que es parla de la música des de la visió que tenen les persones que viuen en la cultura a la qual pertany.

- Pel que fa a l'educació intercultural de l'alumnat, no hem observat cap canvi.

#### **b) Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les propostes didàctiques del grup de treball de l'ICE de la UAB**

Una vegada analitzades les nou propostes didàctiques i vistes les diferències que hi ha entre les unes i les altres segons l'any en què han estat portades a terme, ens disposem a exposar els resultats que n'hem obtingut, els quals ens permeten establir unes característiques generals sobre la manera com es treballa la música del món en el context d'aquest grup de treball.



### En relació amb els elements musicals que es treballen

- Les propostes didàctiques que es porten a terme estan pensades tant per treballar continguts característics de la música del món com per tractar aquells que marca el currículum de música de la Generalitat.

### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Es fan activitats d'escolta, d'interpretació i de creació.
- En relació amb l'escolta:
  - Totes les propostes didàctiques estan basades en les activitats d'audició, és per aquest motiu que sempre s'inicien amb una activitat d'escolta.
  - Es procura que l'escolta també sigui una activitat per gaudir.
  - Es fan activitats prèvies per preparar l'escolta dels alumnes.
  - L'audició d'una música del món fa que s'exerciti l'acció d'escolta, però també fa que també es desenvolupin activitats d'interpretació i de creació que s'hi relacionen.
  - Es plantegen les activitats d'escolta sota el principi que l'alumne ha de ser capaç d'expressar les seves sensacions i impressions, i el docent l'ha d'ajudar en aquesta tasca.
  - L'ús de la representació gràfica i el moviment corporal exerciten una escolta més activa, aplanen el camí cap a la comprensió de la música del món i serveixen de connectors per establir relacions entre la pràctica de la interpretació i la creació.
- En relació amb la interpretació:
  - No es proposen activitats ni de dansa ni de cançó.
  - La interpretació es planteja molt relacionada amb la creació. S'utilitzen els instruments dels quals es disposa a l'aula.
- En relació amb la creació:
  - S'experimenta amb la imitació de les característiques sonores de la música del món que es treballa.
  - Es planteja perquè els alumnes imitin l'efecte sonor de l'obra.
  - Es fa amb els instruments que es tenen a l'abast, però es procura que tinguin característiques sonores semblants a les dels instruments de la música del món que es treballa.
- Primer s'escolta i s'experimenta, i després es parla de la música.
- S'utilitza la comparació entre la música del món i la de la pròpia cultura per veure'n les diferències o per fer entendre algun concepte.
- Es dona informació detallada sobre els instruments i se n'ensenyen fotografies i vídeos.
- Es tradueix el text de les audicions si són cantades i es parla sobre el seu significat.

### En relació amb l'ús de material

- S'utilitzen diversos materials, com ara fotografies i vídeos, tant d'instruments com d'elements socioculturals i geogràfics del país.
- Quan és possible, es presenta la partitura original o adaptada a l'escriptura occidental de les obres que s'escolten, i també esquemes, musicogrames.

### En relació amb la contextualització musical

- Per contextualitzar la música, se situa el país des del punt de vista geogràfic —no sempre s'utilitza un mapa.
- S'explica la història del context geogràfic.
- Es parla d'aspectes socials i de la vida quotidiana del país, com també de religió.
- Es dona informació als alumnes sobre la utilitat de la música en la cultura i sobre la seva funció.
- Es contextualitzen sobretot els instruments, es fa referència al significat del nom, a la forma, al material, a l'època i l'origen o a la tècnica interpretativa, entre d'altres.

### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Tot i que aquestes propostes didàctiques no estan plantejades amb l'objectiu de repercutir en l'educació intercultural de l'alumnat, hem pogut observar que alguns aspectes ho fan, encara que sigui de manera indirecta:
  - Es promou veure la diferència com a quelcom positiu a partir de la creació i de la comparació.
  - Comprendre el text i el significat d'una peça, posar-se en la situació en la qual els intèrprets executen la música i aprendre algunes paraules del vocabulari dels músics resulta significatiu per als alumnes i els apropa a una nova cultura, cosa que fa que es mostrin interessats per aprendre'n nous aspectes i en vulguin saber més.

#### **5.3.2 Característiques de les propostes didàctiques d'experts internacionals**

Una vegada analitzades les propostes didàctiques que es porten a terme des del grup de l'ICE de la UAB, tenim la necessitat de veure com es treballa la música del món fora del nostre context.

Tal com s'ha explicat en el marc teòric d'aquesta recerca, països com Austràlia, els Estats Units o el Canadà fa molts més anys que nosaltres que reben immigració i teixeixen societats pluriculturals, per tant, fa més anys que es plantegen la necessitat d'incorporar músiques de diferents cultures a l'escola. Així doncs, considerem que les propostes didàctiques d'alguns experts internacionals també ens poden donar coneixements sobre com hem de dissenyar la pràctica didàctica que volem portar a terme.

Per això, fem una anàlisi detallada sobre propostes didàctiques de dos autors, Patricia Shehan Campbell i William M. Anderson, considerats els experts més rellevants en aquesta qüestió, en l'àmbit internacional. Seleccionem aquests dos autors pel nombre de publicacions que han dut a terme, perquè s'han especialitzat en l'estudi de la didàctica de la música del món a l'escola i perquè han fet diverses publicacions sobre pràctica de la música del món, algunes de les quals comentarem a continuació.

De les lectures, en destaquem tres. A continuació en fem un breu resum:

### **a) Resum de les propostes didàctiques analitzades**

Abans de concretar els resultats que podem extreure de l'anàlisi de les propostes didàctiques, presentem un resum de cadascuna de les fonts documentals de les quals han estat extretes per situar la manera i el context en què es publiquen aquestes propostes de música del món d'autors internacionals. Tot i que les fonts documentals que hem seleccionat pertanyen a la dècada dels anys noranta, hem considerat triar aquestes i no unes altres de publicades més recentment perquè són les primeres que es van fer i, per tant, són les que marquen els criteris i les bases que han anat seguint les que s'han publicat posteriorment. Aquestes fonts documentals estan formades per teoria i pràctica sobre diferents músiques del món, tal com especifiquem a continuació:

#### **Font 1: *Multicultural perspectives in music education*<sup>43</sup>**

Aquesta font correspon a un llibre editat l'any 1996 per William M. Anderson i Patricia Shehan Campbell, dels Estats Units. En aquest llibre, a part dels editors, hi participen setze autors experts en músiques del món de diferents cultures, els quals fan propostes didàctiques. Hem analitzat onze propostes didàctiques, cadascuna de les quals té entre sis i onze sessions.

Aquestes propostes tracten sobre diferents músiques del món, entre les quals trobem: la música dels nadius de l'Amèrica del Nord, la música afroamericana, la música angloamericana, la música llatina i del Carib, la música europea, la música africana subsahariana, la música de l'Orient Mitjà, la música de l'Índia, la música de la Xina, del Japó, de Cambodja, de Laos, de Tailàndia, del Vietnam, d'Indonèsia i la música d'Oceania.

En cada proposta es realitza una introducció extensa que va enfocada al mestre, en la qual s'expliquen algunes característiques generals de la música, és a dir, es donen les particularitats de cada música del món en relació amb diferents paràmetres tals com el ritme, la textura, el timbre, la melodia, les dinàmiques, la forma, etc. I, finalment, també es presenten quins són els instruments tradicionals.

---

<sup>43</sup> Anderson, W. M., Campbell, P. S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2a ed.). Virginia: MENC.

També es donen detalls sobre algunes particularitats de l'ensenyament musical, per exemple, l'ensenyament a través de l'escolta i la imitació de la música japonesa i índia, o la improvisació de la música tailandesa. A més a més, es donen indicacions sobre com ensenyar aquest tipus de música. Finalment, es parla sobre el significat de la música en aquella cultura.

**Font 2: *Teaching music with a multicultural approach*<sup>44</sup>**

Aquesta font correspon a un llibre editat per William Anderson l'any 1991. El context en què se situa l'elaboració d'aquest llibre és especial, per tant, considerem important comentar-lo:

El 1990, als Estats Units, s'organitza un simposi sobre aproximació cultural i educació musical, el Washington Symposium on Multicultural Approaches to Music Education. Aquest simposi se centra en la necessitat d'entendre la diversitat musical de les expressions musicals que hi ha al planeta. El simposi es planteja per discutir les diferents tradicions musicals del món, i, particularment, per centrar-se en aquelles que viuen i floreixen als Estats Units i, més concretament, en les aules americanes. El simposi rep la col·laboració i el suport de la Music Educators National Conference, de la Society for General Music, de la Society for Ethnomusicology i de la Smithsonian Institution.

Per elaborar les propostes didàctiques que sorgeixen d'aquest simposi se seleccionen quatre tradicions musicals que tenien una forta presència als Estats Units en aquells moments: els afroamericans, els indis americans, els asiaticoamericans i els hispanoamericans. Per cada tradició musical, s'organitza un equip que està format per mestres de música, etnomusicòlegs, experts en aquella música i cultura i intèrprets.

En aquest estudi exploratori s'analitzen quatre propostes didàctiques sobre aquestes tradicions musicals, d'entre tres i quatre sessions cadascuna.

A l'inici de cada proposta es pot observar que els autors donen informació específica musical i també sociocultural (expliquen una mica d'història). Aquesta informació està més orientada a formar el mestre que no pas l'alumne. També s'expliquen les característiques musicals més rellevants que defineixen la música de cada tradició.

Finalment, s'especifica com es tracta la música dins de la cultura, com s'hauria d'ensenyar a classe, quins són els objectius, els materials que es faran servir i els procediments que s'han de seguir per portar a terme les diferents activitats didàctiques.

**Font 3: *Music in Cultural Context. Eight views on world music education*<sup>45</sup>**

---

<sup>44</sup> Anderson, W. M. (1991). *Teaching music with a multicultural approach*. Virginia: MENC.

<sup>45</sup> Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context. Eight views on world music education*. Virginia: MENC.

Aquesta tercera font consultada correspon a un llibre editat per Patricia Sehan Campbell l'any 1996, en el qual es presenten vuit entrevistes amb etnomusicòlegs experts en una cultura musical en concret. Parlen de la seva concepció de la música del món, com també de la manera d'entendre la música dins la cultura que ells han estudiat. Les tradicions musicals que es presenten són la música dels *navahos* a l'Amèrica del Nord, la música tailandesa, la música de l'Iran, la dels indis de l'Amazones, la de la Xina, la dels ioruba a l'Àfrica, el gospel i els espirituals dels afroamericans, i la música llatina.

Abans d'iniciar l'entrevista, l'autora presenta una breu biografia de l'etnomusicòleg en qüestió i explica quin és el seu camp d'estudi concret. A partir de les preguntes, es mostra quina és la concepció de la música del món en general pels diferents autors. També els demana que posin exemples de recursos per aprendre la tradició musical de la qual són experts, que suggereixin maneres d'introduir-s'hi i que expliquin el significat de la música dins la seva cultura.

Amb l'entrevista, l'autora situa la música i la cultura i, posteriorment, ella mateixa elabora una proposta didàctica utilitzant diferents elements sonors i tenint en compte allò que els etnomusicòlegs li han explicat. Suggerim una proposta didàctica per a cada tradició, formada per dues sessions cadascuna i amb, aproximadament, sis activitats.

## **b) Resultats obtinguts de l'anàlisi**

L'anàlisi d'aquestes tres fonts ens permet concretar algunes de les característiques que els autors internacionals utilitzen a l'hora de portar a les aules les músiques del món.

Els resultats els presentem en forma de resum, agrupant les característiques de les tres fonts documentals utilitzades i emprant algunes de les categories que hem utilitzat en els apartats anteriors d'aquest estudi exploratori.

Cal comentar que, d'aquestes propostes didàctiques internacionals, només n'hem extret els elements que entenem que poden ser factibles dins del nostre context, si pensem en la disponibilitat de recursos de les nostres aules o en el temps del qual disposen els mestres de música per portar a terme les propostes i per formar-se, entre d'altres.

Si tenim en compte aquests factors, obtenim els resultats següents:

### En relació amb el tipus d'activitats de les propostes didàctiques

- Es fan activitats de cançó, de dansa, d'interpretació instrumental, d'audició i de creació.
- A partir d'activitats de llenguatge musical, s'analitzen les característiques concretes de cada música del món.

- S'aprofiten les peces per treballar aspectes que estan marcats pel currículum escolar (en aquest cas l'americà).
- Es promou que la interpretació es faci amb instruments de la música del món. Si no hi ha aquesta opció, s'utilitzen els instruments dels quals es disposa (instruments occidentals).
- S'aprenen a tocar instruments i es munten agrupacions instrumentals. També es fan tallers de construcció d'instruments.
- Es promou que els mestres interpretin instruments en viu.
- Es proporcionen les traduccions dels textos de les cançons i se n'ensenya la pronunciació.
- Es fan diferents audicions per mostrar la varietat sonora de la cultura.
- S'inclouen les maneres d'ensenyar d'altres cultures.
- Al final de cada proposta, es fa un recull de la bibliografia, de la webgrafia i de la discografia que els mestres poden utilitzar.
- Es dóna molta importància a la formació dels mestres en l'àmbit etnomusicològic —el fet d'entendre la música dins la cultura— i a la formació específica musical en aquella cultura.

#### En relació amb la contextualització de la música del món

- Es dóna informació sociocultural de cadascuna de les peces que es treballa.
- La contextualització es fa tant abans com després de presentar la peça.
- Quan es contextualitza es fa referència al significat de la peça, es descriu la situació en la qual s'interpreta i la finalitat/motiu pel qual es fa servir la música.
- La contextualització propicia que la música es relacioni amb altres àrees d'aprenentatge, com la història, la llengua, la geografia i les arts visuals.

#### En relació amb la visita d'un persona experta en música i cultura

- Es porten experts en música i cultura a l'aula.
- Es pren en consideració el fet de portar algun intèrpret originari del país d'on prové la música del món.

#### En relació amb la utilització de materials

- S'utilitzen els mapes per situar el lloc d'on prové la música.
- S'ensenyen fotografies d'instruments, de paisatges del país, de la gent de la cultura.
- Es miren vídeos per mostrar als alumnes com és la música en directe, i també com a recurs sonor.
- Es proporciona una extensa bibliografia, discografia i filmografia perquè els mestres es puguin formar i tinguin recursos.

### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Les propostes tenen una clara intenció d'educació intercultural.
- Es promou la tolerància i l'acceptació de la diferència.
- S'utilitza la comparació.

### **5.3.3 Anàlisi de fonts documentals teòriques sobre didàctica de música del món**

Tal com hem comentat anteriorment, en les fonts documentals que hem utilitzat per extreure informació de les propostes didàctiques sobre música del món, no només hi trobem experiències pràctiques, sinó teoritzacions dels autors d'aquests llibres sobre la manera de portar la música del món a l'aula.

Així doncs, per tenir més elements de contrast, més informació sobre el tractament de la música del món a l'escola i més aspectes per tenir en compte a l'hora de dissenyar la pràctica didàctica, hem volgut complementar el que hem pogut extreure de les propostes didàctiques analitzades amb les idees d'alguns llibres i articles que parlen sobre la didàctica de la música del món.

Ens servim dels tres llibres que hem esmentat anteriorment, i ampliem la mostra amb dues fonts documentals més: l'article «Challenges of performing Diverse Cultural Music», de la revista *Music Educators Journal*, escrit per Mary Goetze l'any 2000<sup>46</sup> i el llibre *Music, Education and Multiculturalism*, escrit per Theresa Volk l'any 1998.<sup>47</sup>

Aquesta primera nova font documental ens explica quines són les vuit regles que s'han de tenir en compte a l'hora de treballar la música del món, entre les quals trobem el fet de connectar-la amb la cultura, centrar-se en una única tradició musical, escoltar-la àmpliament, fer-ne una contextualització, buscar peces autèntiques, aprendre la llengua, ensenyar la música tal com es fa en la cultura i interpretar-la. La segona font documental, se centra en el context americà i ens explica què és el multiculturalisme musical en essència, com es va desenvolupar, què significa per als mestres i especialment per a l'educació dels alumnes.

A continuació detallem els elements dels quals ens parla la teoria, i les orientacions i les reflexions que ens dóna per a l'aplicació de la música del món a l'aula. Tal com podem observar, alguns d'aquests elements són nous, d'altres ens confirmen el que ja hem obtingut a partir de les anàlisis anteriors.

### En relació amb les activitats de les propostes didàctiques

---

<sup>46</sup> Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*, 87(1), 34-37.

<sup>47</sup> Volk, T. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Nova York: Oxford University Press.

- La interpretació que es faci pot ser amb instruments de la pròpia cultura o amb els de la cultura que s'estudia. Independentment dels instruments que s'utilitzin, aquesta interpretació s'ha de fer servir per fer entendre la tradició musical d'aquella cultura.
- És important tenir en compte l'autenticitat del repertori que es presenta als alumnes.
- L'escolta que es faci ha de ser guiada.
- Els vídeos s'utilitzen perquè reproduïen visualment i auditivament el que s'està intentant explicar als alumnes.

#### En relació amb la formació del docent

- La majoria d'experts internacionals estan d'acord en el fet que els mestres han de tenir la màxima informació possible sobre els països que s'estudien. S'han de formar per poder compartir la informació amb els estudiants i explicar-los com la música reflecteix la cultura, com i on la música és apresada i interpretada, i si aquesta acompanya activitats extramusicals (activitats que no són pròpiament musicals però que hi tenen relació), entre d'altres.
- La formació dels mestres hauria d'implicar:
  - Escoltar, llegir i investigar.
  - Mirar vídeos.
  - Tenir algunes experiències interpretatives.
  - Donar algunes indicacions sobre els trets característics de la interpretació de la música que s'estudia.
  - Incloure mètodes d'ensenyament de les altres cultures.
  - Donar oportunitats per desenvolupar sessions, unitats didàctiques o pràctiques.
- El gran potencial de l'educació musical multicultural és el mestre. Independentment dels mètodes i els materials que es puguin utilitzar, el mestre és el factor que marcarà la diferència a la classe.

#### En relació amb la contextualització de la música del món

- Parlar del context ens pot aclarir aspectes com el rol de la música dins la cultura, la seva funció o el fet d'esdevenir músic en aquella cultura.
- Convé considerar que, a més de la música, també són importants les danses, els vestits, el context i la comunitat. En moltes cultures, aquests aspectes són inseparables del so.
- És positiu utilitzar algun model preestablert per contextualitzar, com el Cultural Prism Model, proposat per Campbell (2004) i basat en preguntes periodístiques. Aquestes preguntes permeten rebre informació sociocultural.

#### En relació amb la vista d'una persona experta en la música i la cultura



- Aquests experts serveixen per enaltir la seva cultura i les seves tradicions musicals, per interpretar-les i per ensenyar-les als alumnes.
- Els mestres en fan ús per formar-se.
- És molt interessant tenir l'oportunitat d'entrevistar-lo.
- Els experts poden donar respostes a les preguntes que sorgeixen sobre el context de la música.

#### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Guiar els alumnes en la comprensió i en la consciència que hi ha diferents formes d'expressió musical, però de la mateixa manera vàlides. Per tant, cal posar l'accent no només en les diferències, sinó també en les semblances.
- Estendre l'educació intercultural a totes les escoles, no únicament als centres amb presència d'alumnes immigrants.
- Trencar estereotips i superar els prejudicis en relació amb determinades persones i grups..
- Transmetre respecte envers les diferents cultures i prendre consciència que accedim a una informació parcial, ja que la plena comprensió només es pot produir des de la cultura mateixa.

#### **5.3.4 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica**

L'exploració que hem fet sobre les propostes didàctiques i la teoria de la música del món ens fa exposar unes consideracions que resumeixen els aspectes més rellevants que hem pogut observar en l'anàlisi i que ens serveixen d'exemple per al disseny de la pràctica didàctica.

Per portar a terme aquesta concreció, no només anotem els aspectes que cal tenir en compte en un quadre, tal com hem fet anteriorment en les altres parts de l'estudi exploratori, sinó que, com que la informació obtinguda en aquest apartat és tan àmplia, abans considerem oportú elaborar una taula en la qual comparem els aspectes que hem extret de la propostes didàctiques sobre música del món del grup de treball de l'ICE de la UAB i els que hem obtingut de les propostes didàctiques d'experts internacionals.

La figura següent ens mostra una part de la taula comparativa, en la qual es pot observar que el contrast entre unes propostes i les altres s'ha fet seguint les categories que hem utilitzat per classificar resultats:

	<b>Críteris proposats internacionals</b>	<b>Críteris proposats grup de l'ICE</b>
<b>Tipus d'activitats didàctiques</b>	<u>Aspectes generals</u> Essencial crear un equip format per: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Mestres de música</li> <li>— Etnomusicòlegs</li> <li>— Intèrprets</li> </ul> <u>Interpretació</u> Potencien molt la interpretació de l'obra musical que han estat escoltant, però amb els instruments que ells tenen a l'abast o amb la veu. Diuen que els alumnes escolten més intensament si saben que interpretaran allò que estan escoltant. <u>Escolta</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>— S'escolta més d'una audició, per així reconèixer algun dels elements característics de la música en cadascuna.</li> <li>— Fragmentació de l'escolta en diferents punts concrets.</li> <li>— Seguir transcripcions de les melodies.</li> <li>— Explorar el virtuosisme dels instruments.</li> </ul> <u>Cançó</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cantar utilitzant la tècnica de la cultura.</li> <li>— Proporcionar sempre la traducció de textos als alumnes, i, si cantem cançons, tenir present una pronunciació acurada.</li> </ul> <u>Creació</u> Dues tècniques possibles que es poden seguir: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilitzar els mateixos críteris compositius.</li> </ul>	<u>Aspectes generals</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Essencial experimentar amb la música de les altres cultures a través de l'escolta guiada, la creació, deixar-se portar per l'ambient de la música.</li> <li>— Primer escoltem i experimentem, i després parlem de la música.</li> <li>— Confirmem les propostes amb un equip docent. Les preparem amb informació dels llibres, CD, pàgines web.</li> </ul> <u>Interpretació</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Basada sobretot en la imitació. S'intenta fer de la mateixa manera que ho fan els intèrprets de les peces que s'escolten i que serveixen d'exemple.</li> </ul> <u>Escolta</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>— S'escolta més d'una peça. En cadascuna es treballa un aspecte diferent de la música del món.</li> <li>— S'escolta més d'una peça per veure'n les diferències dins d'una cultura i també per gaudir de l'escolta.</li> <li>— Fer activitats prèvies per preparar l'escolta.</li> <li>— Es proporcionen partitures i musicogrames per seguir les escoltes.</li> <li>— Descriure i parlar de la música: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Dialogar sobre les característiques de la música que s'escolta.</li> <li>o Es potencia el diàleg per focalitzar l'atenció dels alumnes en un aspecte concret.</li> </ul> </li> </ul>

Figura 19: Quadre d'anàlisi comparativa entre les propostes didàctiques de música del món analitzades.

Aquest quadre comparatiu ens permet veure les diferències i similituds entre unes propostes i les altres. A continuació, però, només especificuem les diferències, perquè considerem que aquestes són les que ens donen els elements de contrast i amplien la nostra visió per poder dissenyar la pràctica didàctica. A grans trets, el que hem pogut observar és el següent:

— En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

Les propostes didàctiques responen a dos plantejaments inicials diferents, ja els autors internacionals donen molta importància a la interpretació, mentre que des del grup de treball de l'ICE de la UAB es dóna molta importància a l'audició.

Les propostes didàctiques internacionals tenen en compte activitats de cançó, de dansa, d'audició, de creació i d'interpretació instrumental, mentre que les del grup de l'ICE de la UAB només estan basades en l'audició, perquè una de les característiques de les propostes didàctiques d'aquest grup de treball és que parteixen sempre de les activitats d'escolta. També trobem activitats de creació i d'interpretació instrumental, aquesta, però, sempre destinada a la creació posterior.

— En relació amb la creació d'equips de treball per elaborar les propostes didàctiques

En l'àmbit internacional, formen equips d'etnomusicòlegs, intèrprets i mestres de música per elaborar les propostes didàctiques. A falta de recursos i de temps, des del grup de treball no es poden formar equips per intercanviar informació, i el que es procura és recopilar informació sobre les característiques musicals i socioculturals i proporcionar-la als mestres.

— En relació amb el fet de dur a terme la contextualització abans de la pràctica o després

Generalment, en l'àmbit internacional, donen als alumnes informació sobre la peça que escoltaran i la seva cultura abans de l'audició. En canvi, des del grup de treball de l'ICE de la UAB es dona molta importància a l'experimentació de la música del món, a dialogar amb els alumnes després d'una primera escolta i abans d'analitzar la música.

— En relació amb la importància de la contextualització musical

Els autors internacionals donen molta importància a contextualitzar la música i a entendre-la dins la cultura. Es proporciona molta informació, des d'un punt de vista etnomusicològic, sobre les característiques de la música i també de la cultura. Des del grup de treball també es fa, però en menor mesura.

— En relació amb la visita d'un expert

A escala internacional, es valora la possibilitat que un expert en música i cultura que pugui interpretar música en viu visiti l'escola. El grup de treball encara no ha utilitzat aquest recurs.

— En relació amb els recursos mediadors

El grup de treball fa servir el moviment i la grafia per seguir i per ajudar a comprendre la música, es fa una escolta guiada. En l'àmbit internacional, en canvi, aquesta escolta guiada es fa emprant la grafia, però no tant el moviment.

Som conscients que la mostra utilitzada és poc representativa per arribar a generalitzar. Per això, ens mostrem curiosos a l'hora de fer afirmacions o generalitzacions, i aclarim que sempre que ho fem és segons allò que nosaltres hem pogut investigar. Amb tot, els aspectes que considerem que hem de tenir en compte de cara al futur disseny de la pràctica didàctica són els següents:

**Quadre 3: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica, extrets de l'anàlisi de propostes i de teoritzacions sobre didàctiques de la música del món**

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Dur a terme propostes didàctiques que tinguin en compte activitats d'escolta, de creació i d'interpretació (dansa, instruments i cançó).
- En les propostes, tractar continguts que siguin característics de la música del món i també aprofitar per treballar els que estan marcats pel currículum musical de la Generalitat.
- Iniciar les propostes amb activitats d'escolta musical —per l'experiència que comporta l'escolta—, però també tenir en compte les activitats d'interpretació.

- Tenir en compte el fet d'experimentar amb la música, de viure-la i de parlar-ne: potenciar el diàleg per parlar sobre les característiques de la música, per focalitzar l'atenció dels alumnes en algun aspecte concret, per parlar de les sensacions que ens transmet la música.
- Sempre que sigui possible, emprar els instruments originaris de la cultura que es treballa. Si no, utilitzar els instruments que es tinguin a l'abast, però intentar que el seu so s'assembli als de la música del món que s'estudia.
- Promoure la interpretació de música en viu.
- Proporcionar la traducció i el significat de les peces que incorporin veu cantada. I, si es decideix cantar, també la pronunciació del text.

#### En relació amb l'ús de material

- Fer servir partitures i musicogrames per acompanyar i il·lustrar la música.
- Servir-se de fotografies, vídeos i pàgines web per donar informació musical i cultural.

#### En relació amb la contextualització musical

- Relacionar la música amb la seva cultura i explicar el context geogràfic que l'acompanya per mostrar als alumnes el rol i la funcionalitat que té la música dins la seva cultura.
- Tenir present que la contextualització musical pot generar relacions interdisciplinàries.

#### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Tenir en compte que el treball de música del món repercuteix en l'educació intercultural de l'alumnat. Per això, cal posar l'accent tant en les diferències com en les semblances emprant la comparació, i cal trencar els estereotips i els prejudicis transmetent respecte envers les altres cultures.

#### En relació amb la visita d'un expert

- Valorar la possibilitat d'organitzar la visita d'un expert.
- Els experts en música i cultura brinden als alumnes l'opció d'escoltar música en viu i d'ensenyar-los a interpretar-la. També contextualitzen la música, i se'ls pot fer una entrevista.

#### En relació amb la formació dels mestres

- Tenir cura de la formació dels mestres. Els mestres s'han de formar tant des del punt de vista cultural com des dels punt de vista musical a partir de la lectura de fonts documentals i de la visualització de vídeos.
- També es poden formar amb un expert en música i cultura.

## 5.4 Quarta part: anàlisi d'experiències que fan confluïr música del món i projectes de treball

Una vegada hem explorat, d'una banda, les característiques més comunes de la metodologia dels projectes de treball, i de l'altra, els elements més utilitzats en les propostes didàctiques de la música del món, en una quarta part de l'estudi exploratori ens centrem a analitzar experiències que combinin la metodologia dels projectes de treball i la música del món, tal com ho volem fer en la pràctica didàctica.

Tot i que la prova pilot realitzada a l'inici de l'estudi exploratori, en la qual es porta a terme un projecte de treball sobre una música del món, ens serveix com a exemple, considerem que l'exploració sobre altres experiències ens aportarà més informació i ens permetrà dissenyar més acuradament la pràctica didàctica.

Els únics estudis que hem trobat que facin confluïr música del món i projectes de treball són els següents: una recerca portada a terme per Lilly Chen-Hafteck sobre música xinesa i una altra feta per Natàlia Nadal sobre diferents músiques del món. Ambdós estudis van ser publicats l'any 2007.

A continuació presentem cadascuna d'aquestes experiències, de les quals analitzarem els elements més rellevants per així extreure'n unes orientacions que ens serveixin per al disseny de la pràctica didàctica. Per analitzar-les, fem un buidatge dels elements més significatius en relació amb les categories que hem utilitzat anteriorment en altres parts de l'estudi exploratori. Finalment, elaborem la taula resum a partir de la suma dels resultats obtinguts en les dues anàlisis.

### 5.4.1 Anàlisi de l'experiència realitzada per L. Chen-Hafteck<sup>48</sup>

Aquesta autora ens presenta una recerca en la qual participen tres escoles, sis mestres i dos-cents cinquanta alumnes de 5è i 6è de primària de la ciutat de Nova York. Es porta a terme un projecte que dura un període de deu setmanes, en el qual s'estudien tres tòpics de la música i la cultura xinesa: la vida diària, la filosofia i els festivals de la gent xinesa. El projecte inclou demostracions en viu fetes per músics i dansaires xinesos professionals, sessions en les quals s'integra la música i la cultura i sessions en les quals els alumnes han de crear música o fabricar instruments.

---

<sup>48</sup> Chen-Hafteck, L. (2007). In Search of Motivating Multicultural Music Experience: lessons learned from the Sounds of Silk Project. *International Journal of Music Education* 25(3), 223-233.

Es porta a terme amb una concepció metodològica similar a la dels projectes de treball, tot i que no es pot considerar que ho sigui perquè, tot i que es tenen en compte les motivacions i els interessos dels alumnes, no hi ha recerca per part dels nens i nenes i les qüestions que es treballen en relació amb la música xinesa estan escollides per la mestra.

L'objectiu d'aquesta recerca és desenvolupar un programa interdisciplinari que combini l'estudi de la música i de la cultura xinesa i que, alhora, també incideixi en la motivació dels estudiants per aprendre.

A continuació, exposem les particularitats de l'experiència, extretes de l'anàlisi feta en relació amb les categories següents:

#### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Es fan activitats didàctiques d'audició, de cançó, d'interpretació instrumental, de creació i de dansa:
  - Durant el projecte s'escolta música xinesa de diferents estils, orígens i regions que mostren un funcionament diferent de la vida diària. S'aprenen a cantar cançons folklòriques xineses que mostren la vida i la ideologia de la gent. Aquestes cançons s'acompanyen amb instruments de percussió xinesa.
  - Els alumnes aprenen una dansa regional.
  - S'explica als alumnes quins són els diferents instruments xinesos.
  - Creen una nova cançó i s'inventen una coreografia.
  - Es construeix un instrument musical xinès, i amb aquest s'improvisa una música que podria estar feta per a la meditació.
  - Finalment, es fa un concert amb tot allò que s'ha après.

#### En relació amb la contextualització musical

- Es dóna als alumnes informació sobre la població xinesa, la llengua, l'agricultura i l'arquitectura del país.
- Es parla sobre les tres filosofies xineses: el confucianisme, el taoisme i el budisme, i es fan activitats de meditació i de pintura.
- S'informa els alumnes sobre els festivals a la Xina i les característiques de la música festiva, com també de la dansa del lleó, de la dansa del drac, de la dansa de les cintes i de l'òpera.

### En relació amb la formació i coordinació dels mestres

- El projecte comença amb un taller per als mestres, tant per als tutors com per als especialistes de música, en el qual els proporcionen material, com un llibre guia, un CD i alguns vídeos. Són recursos didàctics sobre la música i la cultura xineses, i també alguns suggeriments d'activitats musicals.
- La col·laboració entre els mestres és la clau per portar a terme el projecte, ja que és difícil per al mestre de música trobar temps per tractar amb profunditat la cultura que acompanya la música del món, en canvi, el mestre tutor acostuma a disposar d'aquest temps per fer-ho i per incloure la música com una part important de l'aprenentatge sociocultural. D'aquesta manera, l'aprenentatge dels alumnes es desenvolupa d'una manera holística.

### En relació amb la motivació i els interessos dels alumnes

- Els alumnes es mostren motivats per aprendre la música d'una altra cultura.
- Els estudiants estan motivats perquè són aprenents actius, i comparteixen la responsabilitat de prendre decisions amb el mestre. Un currículum flexible permet als estudiants treballar en allò que els interessa, i fa créixer el seu aprenentatge.
- L'estudi de la música i la cultura per separat no és suficient per motivar els alumnes; es motiven quan s'estudien conjuntament. Algunes de les motivacions dels estudiants recollides per ordre de preferència són:
  - Veure una actuació en viu dels músics xinesos professionals.
  - Escoltar música nova.
  - Dur a terme l'experiència.
  - Aprendre coses sobre la Xina.
  - Aprendre cançons xineses.

### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Els alumnes originaris de la Xina que van participar en l'experiència canvien d'actitud i s'integren molt més a l'aula. Semblen petits experts per a la resta de la classe.

#### 5.4.2 Anàlisi de l'experiència realitzada per N. Nadal<sup>49</sup>

La recerca que ens presenta aquesta autora està feta al CEIP La Farga de la població de Salt, a Girona. Amb els alumnes del cicle superior de primària es porta a terme un projecte anomenat «Músiques del Món».

En una primera fase de la recerca, els alumnes decideixen quins són els països que volen estudiar — entre els quals hi ha Gàmbia, el Marroc i la Xina— i què els agradaria aprendre de cadascun d'aquests. Aquest projecte es porta a terme entre dos cursos escolars, en cada curs es treballa una país diferent i el projecte té una durada de dos trimestres.

En una segona fase de la recerca, es fa extensiva l'experiència a tots els cursos de l'escola, i en cada curs es treballa una tradició musical diferent: a 1r, Catalunya; a 2n, Espanya; a 3r, Senegàmbia, a 4t, l'Amèrica Llatina; a 5è, el Magreb, i a 6è, el flamenc.

Per tant, en aquesta experiència, la primera fase sí que correspon a un projecte de treball, perquè els alumnes escullen i fan recerca sobre el tema d'interès relacionats amb les músiques del món, però la segona fase no correspon a aquesta metodologia, i és que, segons el que s'explica al llibre, ja està tot fet i seleccionat. Tot i això, sí que es proporcionen als alumnes experiències amb cultures d'arreu del món.

Els objectius d'aquesta experiència són, en primer lloc, conèixer diversos aspectes de la música de les cultures que conviuen a l'escola; en segon lloc, aprendre altres aspectes socioculturals a partir de la música, i, finalment, respectar i interessar-se per cultures diferents a la pròpia.

Tal com hem fet anteriorment, exposem les particularitats de l'experiència en relació amb les categories següents:

##### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Es fan activitats de cançó, d'audició, de dansa, de creació i d'interpretació instrumental:
  - S'interpreten cançons.
  - Es presenten auditivament i visual els instruments.
  - S'explica l'origen d'alguns dels moviments de les danses.
  - Es creen moviments per a una dansa que acompanyi una audició.
  - Es compon una cançó seguint els criteris de funcionament de les cançons en aquella música concreta.

---

<sup>49</sup> Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: ICE-Horsori.



- S'interpreten peces musicals.

#### En relació amb la contextualització musical

- De cada tradició musical que es treballa, se'n dóna informació sociocultural, i també es parla de les seves característiques sonores. Aquesta informació està pensada per utilitzar-la per a la formació del mestre, o es proposa com a recurs per als docents per poder donar informació als alumnes.

#### En relació amb la motivació i els interessos dels alumnes

- Quan es pregunta als alumnes què els agradaria aprendre sobre les músiques del món que han seleccionat contesten: les característiques geogràfiques generals del país (clima o gastronomia, per exemple), algunes cançons, instruments, danses, artistes coneguts i les festes que celebren amb la seva música.
- Els alumnes es mostren motivats durant el desenvolupament del projecte, tenen la sensació que han après coses entre tots.

#### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Els alumnes immigrants no saben tantes coses de la música dels seus països com esperaven els mestres.

#### En relació amb l'ús de material

- Els mestres proporcionen material de consulta als alumnes, que és d'on bàsicament extreuen la informació.

#### Altres aspectes que destaquen

- Els mestres comenten que un trimestre és poc temps per fer un projecte d'aquestes característiques.
- L'autora de la recerca troba a faltar que el projecte s'hagi lligat més amb altres àrees, per exemple, es podrien haver treballat les característiques dels diferents països a coneixement del medi o s'haurien pogut visitar webs interessants a l'aula d'informàtica. En general, ha faltat treballar de manera més globalitzada.

### 5.4.3 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica

Aquestes dues experiències, pel fet d'assemblar-se a la que volem portar a terme, ens donen referències molt clares i ens aporten elements de reflexió a l'hora de prendre decisions sobre el plantejament del disseny de la pràctica didàctica. Algunes de les consideracions que anotem per tenir-les en compte, les recollim en el quadre següent:

#### **Quadre 4: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets d'experiències que fan confluïr música del món i projectes de treball**

##### En relació amb la idoneïtat de l'experiència

- Sembla que als alumnes els agrada dur a terme experiències d'aquest tipus, cosa que ens anima a tirar endavant.
- La primera experiència analitzada ens serveix per obtenir informació sobre la manera de portar a terme una pràctica didàctica amb música de la Xina.
- Els estudiants es mostren motivats per la música del món i per la manera com treballen (metodologia flexible, centrada en els seus interessos).

##### En relació amb els mestres

- Inicialment, s'ha de donar formació als mestres i proporcionar-los materials.
- Els mestres poden proporcionar material als alumnes perquè hi busquin informació.
- És important que el mestre generalista i l'especialista es coordinin.

##### En relació amb el tipus d'activitats

- Incorporar activitats d'escolta, de cançó i de dansa.

##### En relació amb la contextualització

- És important que la música es relacioni amb la seva cultura, que hi hagi una contextualització que impliqui altres àrees i altres mestres, és a dir, que relacioni disciplines.

##### En relació amb els interessos i la motivació dels alumnes

- Els interessos dels alumnes poden girar al voltant de les cançons, dels instruments, de la dansa, dels artistes coneguts, de les festes i de la cultura.
- Els alumnes es mostren motivats per les actuacions en viu i per les activitats d'escolta.

#### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Les experiències resulten beneficioses per als alumnes que són originaris de la cultura que s'estudia a partir de la música.
- Que els alumnes immigrants pertanyin a la música del món que es treballa no és una garantia que la coneguin ni que hagin de saber-ho tot. A vegades, la música tradicional no és la que els alumnes estan més acostumats a escoltar, tot i que els mestres pensin que, pel fet de provenir d'aquella cultura, l'han de conèixer.

## **5.5 Cinquena part: creació d'un grup de discussió amb mestres expertes**

La cinquena part de l'estudi exploratori es fa amb un grup de discussió format per les mestres del grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB, que ja fa anys que apliquen propostes didàctiques sobre la música del món a l'escola.

A grans trets, el grup de discussió és una tècnica de recopilació de dades en la qual un grup de persones amb les mateixes característiques (set mestres de música del grup de treball) es reuneixen guiats per un moderador (la coordinadora del grup) amb l'objectiu d'obtenir informació sobre un tema específic en un espai i un temps determinats. Així doncs, aquest grup de discussió es crea amb dues finalitats concretes: d'una banda, es vol reunir les mestres per debatre la manera de treballar la música del món que s'ha utilitzat en el grup de treball i comentar els aspectes que creuen que funcionen, reflexionar sobre la manera com la treballen a l'aula i fer-ne propostes de millora o de canvi, i, de l'altra, els presentem les primeres idees per al disseny de la pràctica didàctica que volem portar a terme en la segona etapa de la tesi doctoral.

També els expliquem el que hem pogut obtenir a partir de les anàlisis de les propostes didàctiques de música del món internacionals, i les comparem amb les que elles han portat a terme, perquè així ens puguin donar l'opinió que tenen de tot plegat.

### **5.5.1 Resultats obtinguts en el grup de discussió**

Els resultats que podem obtenir del grup de discussió que hem dut a terme amb les mestres, els presentem a partir de les dues finalitats amb les quals l'hem plantejat i els agrupem en algunes de les categories que hem fet servir en l'estudi exploratori.

Pel que fa a la primera finalitat, que correspon a la reflexió sobre les pròpies experiències en música del món portades a cap, les mestres ens comenten el següent:

### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Les mestres valoren positivament que les propostes didàctiques que han fet siguin àmplies, perquè, d'una banda, els alumnes poden connectar amb la música a través de diferents procediments i, de l'altra, ofereixen diferents vessants de la música del món que es treballa.
- Procuren potenciar les activitats de creació, perquè creuen que la música del món condueix fàcilment cap a la creació, i se n'obtenen molts bons resultats.
- Un dels aspectes que més valoren és que les músiques siguin autèntiques i de molta qualitat.
- Com a propostes de millora, les mestres demanen que les propostes didàctiques estiguin plantejades com a temes monogràfics que els permetin treballar amb diferents tipus d'activitats, no només centrades en l'audició. També plantegen incorporar dansa i cançó.  
D'aquesta manera, el treball de la música del món té més sentit dins l'aula de música, perquè totes les activitats que s'han de treballar en una sessió de música esta relacionades amb una música del món concreta.
- També demanen que, si s'incorporen cançons, es proporcioni la partitura, la lletra i algunes indicacions sobre la pronunciació.

### En relació amb l'ús de material

- Les mestres demanen que s'incorporin vídeos en les propostes didàctiques per poder-los utilitzar com a recurs visual, ja que el fet de veure com són els instruments i com sonen és molt significatiu per als alumnes. També fa molt d'impacte en els alumnes el fet de veure com van vestits i en quin entorn interpreten la música. Els afecta perquè algunes cultures mostren una realitat molt diferent a la seva.

### En relació amb la contextualització

- Les mestres expliquen que els alumnes se solen plantejar dubtes sobre la història d'aquella música, d'on prové, quant de temps fa que es toca, entre d'altres. Per tant, aquests són aspectes que sempre s'han de tenir en compte.
- Les mestres creuen que les propostes de la música del món que han fet faciliten el treball interdisciplinari, ja que el fet d'entrar en el factor sociocultural permet arribar als tutors i demanar-los que treballin diferents aspectes en les seves àrees.

### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Les mestres expliquen que els nens i nenes que provenen de la cultura de la música del món que es treballa es mostren satisfets d'escoltar música de la seva cultura. Les mestres demanen als alumnes que els ajudin a traduir la lletra de les peces que escolten, participen i s'integren.

- Comenten que, en general, els alumnes reben molt bé la música del món, i sobretot si hi ha una bona presentació. El fet de treballar aquestes músiques incideix en aspectes relacionats amb valors interculturals, ja que els alumnes es mostren respectuosos amb el món que els envolta, és a dir, propicien el respecte per la diferència.

Pel que fa a la segona finalitat, que correspon a la reflexió sobre el disseny de la pràctica didàctica i la comparació de les pròpies propostes amb la dels experts internacionals, les mestres comenten el següent:

#### En relació amb la visita d'un expert

- Veuen positiva la possibilitat de la visita d'un expert. Pensen que portar una persona de la cultura que s'estudia marca una diferència clara, ja que permet parlar molt més de la música i de la cultura, i és molt més significatiu per als alumnes.

#### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Consideren que el punt més rellevant de les propostes que elles han dut a terme és la importància que donen a la vivència de la música. Consideren que primer cal experimentar i després parlar-ne, ja que l'explicació teòrica, sense cap mena de preàmbul, no té sentit.

#### En relació amb la contextualització

- Creuen que la contextualització és important, però també diuen que no s'ha d'oblidar que l'objectiu final és musical, el lloc d'on vingui la música i la seva història no és tan important com la música pròpiament dita.
- Les mestres diuen que, tot i que sempre han parlat de la música i de la funció de la música dins de la cultura, com més coneixen el país i més experiències reals han tingut —l'han pogut visitar, han fet algun curs sobre aquella música concreta—, més fàcil ha estat el fet de contextualitzar. Pensen que, amb la companyia d'un etnomusicòleg expert o d'una persona originària d'aquella cultura, pot ser molt més fàcil fer aquesta contextualització.

#### En relació amb la primera idea del disseny de la pràctica

Les mestres comenten que tractar la música del món amb la metodologia dels projectes de treball pot ser factible, i ens fan els següents suggeriments:

- Sobre l'inici del projecte:
  - Que creem expectació a l'inici del projecte.

- Hem de tenir en compte el punt del qual parteixen els alumnes, què saben, i, a partir d'aquí, proporcionar-los informació perquè puguin arribar a fer-se preguntes.
- Si es vol que el projecte s'expandeixi cap a les àrees del tutor, hauríem de pensar en la possibilitat que a l'inici del projecte hi hagi el tutor i el mestre de música, que es faci una sessió conjunta.
- Sobre el desenvolupament del projecte:
  - Marcar una temporalització: on volem arribar i quant de temps tenim per fer-ho.
  - Tenir clar on volem arribar, així podem conduir les situacions donant als alumnes les eines que necessiten perquè puguin fer-se seu el coneixement.
  - Plantejar quines aspectes bàsics haurien d'arribar a saber sobre la música i la cultura.

### 5.5.2 Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica

Una vegada coneixem l'opinió de les mestres, recollim les idees que considerem que ens poden servir per al disseny de la pràctica didàctica en el quadre següent:

#### **Quadre 5: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets del grup de discussió amb mestres expertes**

##### En relació amb la visita d'un expert

Fer participar un expert en la cultura, per l'experiència que suposa, tant per als mestres com per als alumnes.

##### En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Experimentar i viure la música, si pot ser abans de donar-ne informació.
- Tenir cura dels exemples sonors que s'utilitzen i fer servir vídeos.
- Proposar activitats no només centrades en l'audició, sinó també en la cançó i en la dansa.
- Proporcionar la traducció del text, la partitura i la pronunciació en activitats de cançó.
- Aprofitar per fer activitats de creació.
- A l'inici del projecte, tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, tractar de crear expectació.

##### En relació amb la contextualització

- Fer una contextualització, que serà més efectiva com més coneixement i formació tingui la mestra. Valorar la possibilitat de fer aquesta formació amb un expert.
- Propiciar una contextualització que generi interdisciplinarietat. En aquest cas, potenciar la relació entre el mestre de música i el mestre tutor a partir del treball per fer aquesta contextualització.

#### En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Tractar la música del món té un efecte positiu per als alumnes originaris d'aquella cultura. Demanar la seva participació.

#### En relació amb la coordinació dels mestres

- Que el projecte s'inici amb el tutor i la mestra de música de manera conjunta, sempre que es vulgui tractar des de diferents àrees.

## **5.6 Sisena part: Disseny de les bases de la pràctica didàctica**

L'exploració, la recopilació i l'anàlisi d'informació portades a terme en els apartats anteriors ens permet arribar a aquesta última part de l'estudi exploratori, en la qual es disposa de material suficient per concretar quines han de ser les bases d'una pràctica didàctica que combini música del món i projectes de treball.

Per tal de dissenyar aquestes bases, en primer lloc, elaborem una llista d'aspectes clau que considerem que s'han de tenir en compte a l'hora de posar en pràctica el binomi format per la música del món i els projectes de treball. Aquesta llista vol ser només una guia, en el sentit que no és necessari que quan es porta a terme aquest tipus de pràctica didàctica s'apliquin tot els aspectes que s'hi recullen, simplement l'elaborem per tenir un exemple de coses que els mestres poden tenir en compte, ja que així ens ho mostra l'estudi exploratori que hem dut a terme. En segon lloc, a partir d'aquesta llista d'aspectes clau, escollim els condicionants que donarem a les mestres i que concretaran la posada en pràctica del binomi, els quals sí que considerem necessaris i indispensables en el moment de l'aplicació.

### **5.6.1 Elaboració de la llista dels aspectes clau de la pràctica didàctica**

Per elaborar la llista dels aspectes clau, ens basem en els quadres que hem construït al final de cada part de l'estudi exploratori i que recullen els aspectes més rellevants dels resultats obtinguts.

La figura que exposem a continuació ens mostra cadascun d'aquests quadres presentats de manera molt simplificada.

<p><b>Quadre 1: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica i l'experiència de la prova pilot</b></p> <p><u>En relació amb el tipus d'activitat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Activitats didàctiques de creació.</li> </ul> <p><u>En relació amb els interessos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— El docent ha de veure perquè els interessos desvinculin de la música, fomentar les fases del projecte.</li> </ul> <p><u>En relació amb la contextualització</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Promoure la contextualització en àrees; això estableix.</li> <li>— Vetllar per la coordinació dels mestres al llarg del repartiment equitatiu.</li> </ul> <p><u>En relació amb la formació de mestres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— És important que els mestres tinguin la seva formació.</li> </ul> <p><u>En relació amb la visita d'un expert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Activen els interessos dels alumnes com a factor motivador. Fer</li> </ul>	<p><b>Quadre 2: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica i l'experiència de la prova pilot</b></p> <p><u>Aspectes rellevants de la metodologia</u></p> <p>Activitat d'investigació, tractament de la informació en compte dels interessos dels alumnes.</p> <p><u>Les TAC i els projectes</u></p> <p>Integrar les tecnologies de l'aprenentatge a l'aula.</p> <p><u>Les fases de desenvolupament</u></p> <p>Tria, recerca, elaboració, avaluació.</p> <p><u>Relació de diferents àrees</u></p> <p>La visita d'un expert que pugui aportar informació.</p> <p><u>L'organització del grup</u></p> <p>Individual, petits grups o grup de treball.</p> <p><u>Paper del mestre</u></p> <p>Formar-se en el tema del projecte.</p> <p><u>Importància de la pràctica</u></p> <p><u>Formació competencial de l'alumnat</u></p>	<p><b>Quadre 3: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica i l'experiència de la prova pilot</b></p> <p><u>En relació amb el tipus d'activitat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Activitats d'escolta, de creació i de producció de música de la Generalitat.</li> <li>— Iniciar les propostes de treball musical.</li> <li>— Experimentar, viure la música.</li> <li>— Tocar instruments propis.</li> <li>— Traducció, significat i producció de cançons.</li> </ul> <p><u>En relació amb l'ús de material</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Partitures i musicogramas.</li> </ul> <p><u>En relació amb la contextualització</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Context geogràfic, històric i interdisciplinari.</li> </ul> <p><u>En relació amb l'educació intercultural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ús de la comparació i contrastació.</li> </ul> <p><u>En relació amb la visita d'un expert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escoltar música en viu i enregistrada.</li> </ul> <p><u>En relació amb la formació dels mestres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Formar-se a través de llibres i cursos.</li> </ul>	<p><b>Quadre 4: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica i l'experiència de la prova pilot</b></p> <p><u>En relació amb la idoneïtat de l'expert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Els estudiants es mostren interessats pel món i per la música (metodologia flexible, contextualització i interessos).</li> </ul> <p><u>En relació amb els mestres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Formar-se. Proporcionar informació.</li> <li>— Coordinació mestre general.</li> </ul> <p><u>En relació amb el tipus d'activitat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Incorporar activitats d'escolta i de dansa.</li> </ul> <p><u>En relació amb la contextualització</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Relacionar música i context.</li> </ul> <p><u>En relació amb els interessos i la formació dels mestres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cançons, instruments, danses i festes i cultura.</li> </ul> <p><u>En relació amb l'educació intercultural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Experiències benèvolos i de respecte dels organismes de la cultura estrangera.</li> </ul>	<p><b>Quadre 5: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extreta del grup de discussió amb mestres expertes</b></p> <p><u>En relació amb la visita d'un expert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Fer participar un expert en la cultura per l'experiència que suposa tant per als mestres com per als alumnes.</li> </ul> <p><u>En relació amb el tipus d'activitat didàctica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Experimentar i viure la música, després de la informació.</li> <li>— Tenir cura dels exemples sonors i fer servir vídeos.</li> <li>— Proposar activitats d'audició, de cançó, de creació i de dansa.</li> <li>— La partitura, traducció del text i pronunciació de la cançó.</li> <li>— Tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, tractar de crear expectativa.</li> </ul> <p><u>En relació amb la contextualització</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Requisit: formació mestres. Possibilitat de fer-ho amb un expert.</li> <li>— Generar interdisciplinarietat. Coordinació entre mestres.</li> </ul> <p><u>En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Efecte positiu per als alumnes originaris d'aquella cultura.</li> </ul> <p><u>En relació amb la coordinació dels mestres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Inici del projecte amb el tutor i el mestre de música junts.</li> </ul>
---	---	--	--	---

Figura 20: Recopilació dels quadres resum de cada part de l'estudi exploratori.

Com ja hem comentat anteriorment, els quadres estan organitzats a partir de les categories que hem utilitzat per recopilar els resultats que hem obtingut al llarg de tot l'estudi exploratori. Les categories que s'han mantingut, com també les noves que s'han afegit, són les que originen la llista dels aspectes clau. Per poder veure quins dels elements d'aquestes categories estan més presents en els quadres, hem tingut en compte diferents criteris:

- D'una banda, la suma dels elements comuns en cada quadre.
- De l'altra, la contrastació de les diferències de cada quadre i, en general, dels resultats obtinguts en cada part de l'estudi exploratori.

Considerem que aquests dos criteris ens permeten veure les característiques que són permanents i que pensem que caldrà tenir en compte a l'hora de portar a terme una pràctica didàctica que combini música del món i projectes de treball.

A continuació, presentem el quadre que hem elaborat per poder fer l'anàlisi que ens ha permès seleccionar els aspectes clau. Aquests es tindran en compte a l'hora de dissenyar la pràctica didàctica que portarem a terme en la segona etapa de la recerca.

Amb aquest quadre d'anàlisi també es mostra la manera com es fa el pas de la recopilació dels quadres de cadascuna de les parts de l'estudi exploratori a la llista d'aspectes clau.

Aquest quadre està format per cinc columnes, que corresponen a cadascun dels quadres que hem exposat a la pàgina anterior, més una última columna, en la qual es recullen els aspectes clau que deriven de l'anàlisi que en fem. Hem utilitzat diferents colors per ressaltar cadascun dels elements que s'ha anat repetint en cada columna. Tal com hem comentat, la suma d'aquests elements comuns i la contrastació, en general, de la informació que hem obtingut en cada part de l'estudi exploratori ens ha permès elaborar la llista d'aspectes clau. Cada aspecte clau correspon, doncs, a un color. En total, són nou.



**Quadre 1: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets de l'experiència de la prova pilot**

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Activitats didàctiques d'escolta, d'interpretació i de creació.

En relació amb els interessos dels alumnes

- El docent ha de vetllar de maneres diferents perquè els interessos dels alumnes no es desvinculin de la música: encuriosir, donar valor a la música, fomentar la pràctica musical en totes les fases del projecte.

En relació amb la contextualització musical

- Promoure la contextualització des de les altres àrees; això estableix una relació entre disciplines.
- Vetllar per la coordinació constant entre les dues mestres al llarg de tot el projecte i per un repartiment equitatiu de les tasques.

En relació amb la formació dels mestres

- És important que els mestres també tinguin cura de la seva formació.

En relació amb la visita d'una persona experta

- Activen els interessos dels alumnes, resulten un factor motivador. Fer-los una entrevista.

**Quadre 2: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets de les fonts bibliogràfiques consultades sobre la metodologia dels projectes de treball**

Aspectes rellevants de la metodologia dels PT

Activitat d'investigació, tractament de la informació, i tenir en compte els interessos dels alumnes.

Les TAC i els projectes  
Integrar les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement a l'aula.

Les fases de desenvolupament  
Tria, recerca, elaboració, avaluació.

Relació de diferents àrees

L'organització del grup  
Individual, petits grups o grup classe.

Paper del mestre  
Formar-se en la temàtica del projecte.

Importància de la pràctica

Formació competencial de l'alumnat

La visita d'un expert que pugui proporcionar informació.

**Quadre 3: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets de l'anàlisi de propostes i de les teoritzacions sobre didàctiques de la música del món**

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Experimentar, viure la música i parlar-ne.
- Activitats d'escolta, de creació i d'interpretació
- Continguts de música del món i del currículum de la Generalitat.
- Iniciar les propostes amb activitats d'escolta musical.
- Tocar instruments propis de la cultura.
- Traducció, significat i pronunciació del text de les cançons.

En relació amb la contextualització musical

- Context geogràfic. Establir relacions interdisciplinàries.

En relació amb la formació dels mestres

- Formar-se amb llibres, vídeos i experts.

En relació amb la visita d'un expert

- Escoltar música en viu, interpretar música, fer entrevista.

En relació amb l'ús de material

- Partitures i musicogrames, fotografies, vídeos i webs.

En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Ús de la comparació i trencar estereotips.

**Quadre 4: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets d'experiències que fan confluïr música del món i projectes de treball**

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Incorporar activitats d'escolta, de cançó i de dansa.

En relació amb la idoneïtat de l'experiència

- Els estudiants es mostren motivats per la música del món i per la manera com treballen (metodologia flexible, centrada en els seus interessos).

En relació amb la contextualització musical

- Relacionar música i cultura, i àrees de coneixement.

En relació amb els mestres

- Formar-se. Proporcionar material als alumnes.
- Coordinació mestre generalista i especialista. Utilitzar fotos i vídeos per contextualitzar.

En relació amb els interessos i la motivació dels alumnes

- Cançons, instruments, danses, artistes coneguts, festes i cultura.

En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Experiències beneficioses per als alumnes originaris de la cultura que s'estudia.

**Quadre 5: Aspectes que cal tenir en compte per al disseny de la pràctica didàctica extrets del grup de discussió amb mestres expertes**

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques

- Proposar activitats d'audició, de cançó, de creació i de dansa.
- Experimentar i viure la música, després donar la informació.
- Tenir cura dels exemples sonors, i fer servir vídeos i fotografies.
- Partitura, traducció i pronunciació del text de la cançó.
- Tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, tractar de crear expectació.

En relació amb la contextualització musical

- Requisit: formació mestres. Possibilitat de fer-ho amb un expert.
- Generar interdisciplinarietat. Coordinació entre mestres.

En relació amb la visita d'un expert

- Fer participar un expert en la cultura per l'experiència que suposa tant per als mestres com per als alumnes.

En relació amb l'educació intercultural de l'alumnat

- Efecte positiu per als alumnes originaris d'aquella cultura.

En relació amb la coordinació dels mestres

- Inici del projecte amb el tutor i ell mestre de música junts.

Listat d'aspectes clau

1. Fer diferents tipus d'activitats didàctiques.

2. Experimentar i viure la música, si pot ser abans de donar-ne informació detallada.

3. Seguir les característiques dels projectes de treball.

4. Utilitzar material divers per il·lustrar tant la música com la cultura.

5. Fer una contextualització musical.

6. Tenir cura de la formació dels mestres.

7. Preparar la visita d'un expert en música i cultura.

8. Fomentar l'educació intercultural de l'alumnat.

9. Vetllar perquè els interessos dels alumnes no es desvinculin de la música.

Aquests aspectes clau tenen diferents finalitats:

- Concretar algunes de les bases que ha de tenir el disseny de la pràctica didàctica.
- Ser una guia per poder orientar les mestres.
- Focalitzar l'anàlisi dels projectes de treball sobre música del món que es faran a la segona etapa de la recerca.

A continuació, presentem la llista dels aspectes clau acompanyats d'alguns detalls que cal tenir en consideració per a la seva aplicació, que estan extrets dels quadres resum de cadascuna de les parts de l'estudi exploratori.

Aspectes clau	Detalls sobre els aspectes clau
<p><b>1) Fer diferents tipus d'activitats didàctiques</b></p>	<p><u>Activitats d'audició</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Iniciar les propostes amb activitats d'escolta musical, per l'experiència que comporta escoltar música d'una altra cultura.</li> <li>— Tenir cura dels exemples sonors que es fan servir.</li> <li>— Fer una escolta guiada.</li> </ul> <p><u>Activitats de cançó</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Proporcionar la traducció, el significat i la pronunciació del text de les cançons.</li> <li>— Facilitar, quan és possible, la partitura.</li> </ul> <p><u>Activitats d'interpretació instrumental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Interpretar la música amb instruments propis de la cultura que es treballa (sempre que sigui possible).</li> <li>— En cas contrari, interpretar-la amb instruments que es tinguin a l'abast, intentant que el so s'assembli al de la música del món que es treballa.</li> <li>— Promoure la interpretació de música en viu, per la gran motivació que suscita entre els alumnes.</li> </ul> <p><u>Activitats de creació</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Incorporar-hi els elements característics de les cultures que s'estudien.</li> </ul> <p><u>Activitats de dansa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Quan s'ensenyen els passos de les danses, acompanyar-ho d'explicacions sobre les circumstàncies que les envolten i veure el vestuari que s'utilitza.</li> </ul>

	<p><u>Elements musicals i continguts per treballar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tractar elements musicals que siguin característics de la música del món, i també aprofitar per treballar els continguts que estan marcats pel currículum musical de la Generalitat.</li> </ul>
<p><b>2) Experimentar i vivenciar la música</b>, si pot ser, abans de donar-ne informació detallada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Tenir en compte la importància de parlar de la música, de potenciar el diàleg sobre les característiques de la música per focalitzar l'atenció dels alumnes en aspectes concrets.</li> <li>— Parlar de les sensacions que transmet la música.</li> </ul>
<p><b>3) Seguir els trets metodològics propis de la metodologia dels projectes de treball</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Tenir en compte els interessos dels alumnes.</li> <li>— Incloure activitats d'investigació, de tractament de la informació.</li> <li>— Utilitzar les TAC per buscar informació i per fer el treball.</li> <li>— Seguir les fases de desenvolupament dels projectes d'una manera flexible: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escollir el tema: els alumnes escullen el tema.</li> <li>○ Fer recerca en fonts d'informació.</li> <li>○ Elaborar el dossier de síntesi.</li> <li>○ Avaluar el projecte i comunicar els aprenentatges.</li> </ul> </li> <li>— Organitzar els alumnes segons les necessitats del projecte en cada cas: grups petits, grup classe o individualment.</li> <li>— Els mestres han de procurar: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estimular els alumnes perquè es facin preguntes.</li> <li>○ Proporcionar-los material del qual puguin extreure informació, oferir-los recursos per ajudar-los en les seves investigacions.</li> <li>○ Crear un clima d'implicació.</li> <li>○ Servir als alumnes de guia.</li> <li>○ Tenir en compte els coneixements previs dels alumnes.</li> <li>○ Tractar de crear expectació, sobretot a l'inici del projecte.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>4) Utilitzar material</b> per il·lustrar tant la música com la cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fer servir partitures i musicogrames per acompanyar i il·lustrar la música.</li> <li>— Servir-se de fotografies, llibres, mapes, vídeos, pàgines web i enregistraments sonors per donar informació musical i sociocultural.</li> </ul>
<p><b>5) Fer una contextualització musical</b></p>	<p><u>Relacionar la música amb la cultura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Explicar el context geogràfic que acompanya la música.</li> <li>— Mostrar als alumnes el rol i la funcionalitat que té la música dins la seva cultura.</li> </ul> <p><u>Promoure la relació entre disciplines</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La contextualització musical pot ser tractada des de diferents àrees, per tant, això estableix una relació entre disciplines que, consegüentment, origina una relació entre el mestre especialista de música i el generalista. En aquest sentit, cal vetllar pel següent:</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que hi hagi una coordinació entre els dos mestres. Per garantir que hi hagi aquesta comunicació i relació entre els mestres implicats en el projecte, caldrà fer una planificació de trobades periòdiques des de l'inici del projecte.</li> <li>○ Que el projecte s'iniciï amb el tutor i el mestre de música, conjuntament, per donar visió de globalitat i d'unitat, independentment que després es tracti el tema del projecte des de diferents àrees.</li> <li>○ Que els mestres estiguin en contacte per repartir-se les tasques del projecte i per, d'aquesta manera, garantir que el mestre de música es pugui dedicar a fer pràctica musical i no s'hagi d'encarregar de tot el desenvolupament del projecte.</li> </ul>
<b>6) Tenir cura de la formació dels mestres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Formar-se a l'inici del projecte sobre la metodologia dels projectes de treball (només en els casos de desconèixer-la).</li> <li>— Formar-se en la cultura i la música del país que es treballi en el projecte a partir de la lectura de fonts documentals i de la visualització de vídeos.</li> <li>— Formar-se des d'una perspectiva etnomusicològica (música en relació amb la cultura).</li> <li>— Formar-se en el transcurs del projecte segons els interessos que els alumnes manifestin.</li> <li>— Pensar en la possibilitat de fer aquesta formació amb un expert.</li> <li>— Tenir en compte que, com més coneixement tingui la mestra, més efectiva resultarà la contextualització.</li> </ul>
<b>7) Preparar la visita d'un expert en música i cultura</b>	<p>La seva presència activa els interessos dels alumnes. Per tant, és important preparar la visita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si la visita és en format d'entrevista, cal proporcionar abans les preguntes als experts perquè les puguin preparar, de manera que puguin resoldre tots els dubtes que tenen els alumnes.</li> </ul> <p>També cal recomanar als experts el següent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donar als alumnes l'oportunitat d'escoltar música en viu.</li> <li>○ Ensenyar als alumnes a interpretar música.</li> <li>○ Contextualitzar la música parlant de la seva cultura.</li> </ul>
<b>8) Fomentar l'educació intercultural de l'alumnat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilitzar la comparació entre diferents cultures per així posar l'accent tant en les diferències com en les semblances.</li> <li>— Transmetre respecte envers les altres cultures.</li> <li>— Trencar estereotips i prejudicis.</li> <li>— Aprofitar el coneixement que tenen els alumnes nous que pertanyen a la cultura que es treballa. Donar-los protagonisme, demanar-los la seva participació. Tenir-los en compte sol ser beneficiós per a ells. Tot i això, cal ser conscients que el fet que siguin originaris d'aquella cultura no garanteix que coneguin la música tradicional, ja que a vegades no estan acostumats a escoltar-la.</li> </ul>

<p><b>9) Vetllar perquè els interessos dels alumnes no es desvinculin de la música.</b></p>	<p>— Garantir la presència de la música en totes les fases del projecte. Els alumnes tendeixen a interessar-se més per l'estudi de les qüestions socioculturals que pel de les musicals. Perquè això no passi, cal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que les intervencions del docent encuroseixin els alumnes, donin valor a la música i relacionin les idees dels alumnes amb la música.</li> <li>○ Fomentar la pràctica musical a l'inici del projecte.</li> <li>○ Procurar que la pràctica musical estigui present en totes les fases del projecte.</li> <li>○ Tenir present quin tipus d'interessos acostumen a escollir els alumnes: els alumnes solen mostrar interès per les cançons, els instruments, les danses, els artistes coneguts, les festes i la cultura, en general.</li> </ul>
---	---

Figura 21: Llista i explicació dels aspectes clau.

### 5.6.2 Concreció dels condicionants de la pràctica didàctica

Una vegada elaborada la llista d'aspectes clau, anem una mica més enllà i seleccionem quines han de ser les bases per a l'aplicació de la pràctica didàctica, és a dir, concretem quins són els condicionants que donem als mestres que participaran en la segona etapa de la investigació abans que portin a terme els projectes de treball sobre música del món a les seves escoles.

De la mateixa manera que anteriorment hem comentat que la llista d'aspectes clau volia ser una guia per a l'aplicació de la pràctica didàctica, els condicionants que presentem a continuació els entenem com els elements necessaris perquè es pugui portar a terme la pràctica didàctica.

Per seleccionar aquests condicionants, que provenen dels aspectes clau, hem tingut en compte la seva singularitat i el fet de ser considerats elements indispensables per a la nostra pràctica didàctica.

Ens hem fixat que en l'anàlisi feta durant l'estudi exploratori, més concretament en la prova pilot, en les experiències didàctiques sobre música del món i sobre projectes de treball i també en les fonts documentals sobre experts en el tema, aquests elements que hem seleccionat com a condicionants apareixen com a aspectes imprescindibles per a la pràctica didàctica de la música del món i dels projectes de treball. És per aquest motiu que hem considerat tenir-los en compte i establir-los com a condicionants.

Així doncs, a continuació, presentem un mapa conceptual amb els aspectes clau que hem explicat en el punt anterior, organitzats i classificats. En aquest mapa també hem marcat amb color lila quins d'aquests aspectes clau actuen com a condicionants de la pràctica didàctica. Després definirem amb detall cadascun d'aquests condicionants.

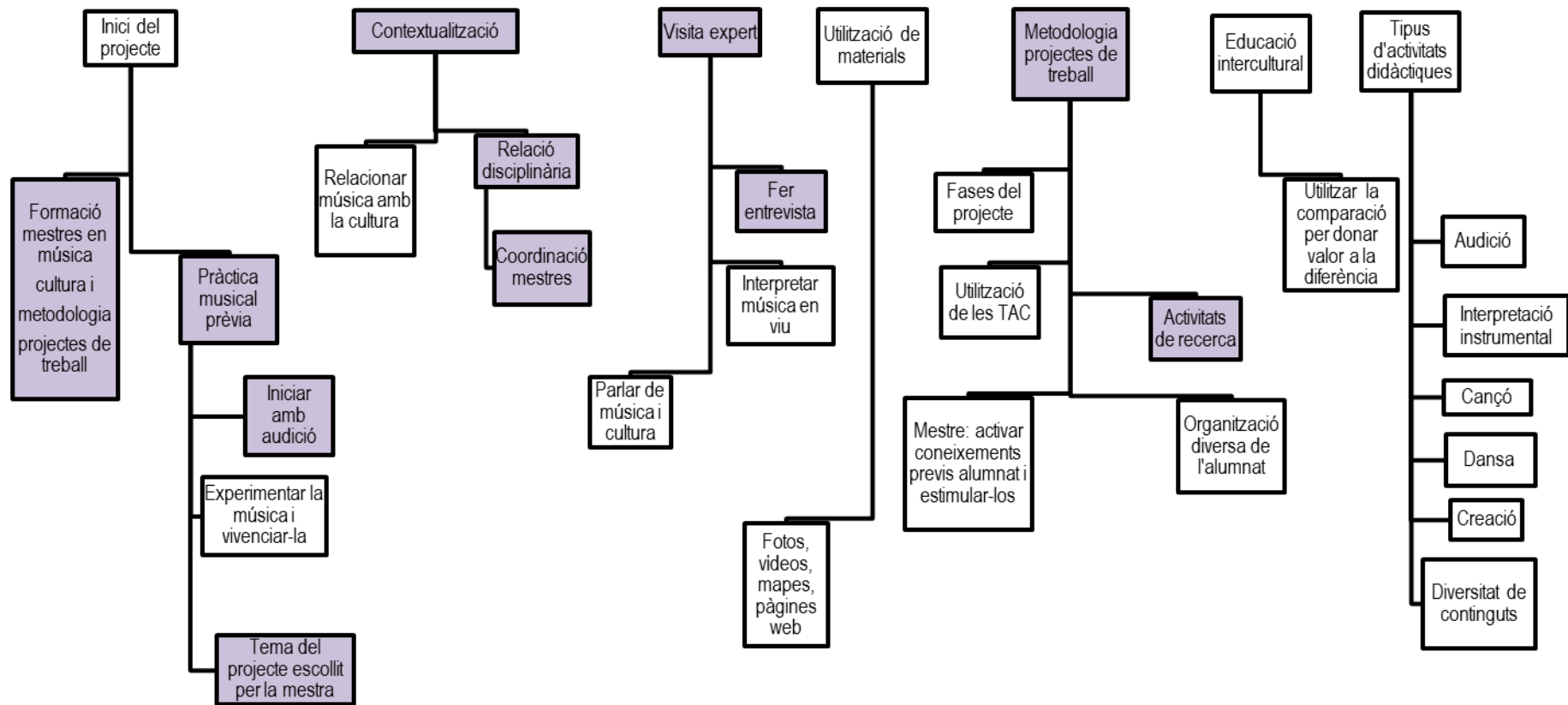


Figura 22: Mapa conceptual dels aspectes clau i dels condicionants.

### ❖ **Pràctica musical prèvia**

L'anàlisi duta a terme en l'estudi exploratori ens mostra la necessitat de portar a terme aquesta pràctica musical prèvia per poder orientar els interessos dels alumnes cap a la música. A més a més, en l'experiència que proposem encara és més necessària, ja que el **tema del projecte és escollit per la mestra**, no pels alumnes, per tant, caldrà encoratjar els alumnes perquè els seus interessos esdiguin relacionats amb el tema que hagi escollit la mestra (una música del món). La raó per la qual és el docent el que escull el tema del projecte és garantir que tingui relació amb la música. Considerem que, si no se centra en la cultura musical que s'estudiarà, els interessos encara són més difícils de canalitzar cap a la música, ja que allò que els alumnes proposen de vegades pot tenir plantejaments inconnexos amb la música.

Aquesta pràctica musical prèvia, a més a més, també es planteja perquè els alumnes tinguin l'oportunitat de viure i experimentar la música abans de decidir què en volen aprendre. Aquesta pràctica musical començarà amb una **activitat d'audició**. Tal com comentem en el quadre dels aspectes clau, en un projecte de treball sobre música del món hi ha d'haver diferents tipus d'activitats, no només d'escolta, però considerem que l'audició d'una música del món permet als alumnes entrar en contacte amb l'obra des de l'autenticitat de la música, cosa que facilita una descoberta i un apropament més real i proper a les característiques sonores de cada cultura.

Considerem també que, abans d'iniciar el projecte, convé tenir en compte la **formació dels mestres** en tres aspectes concrets: la música, la cultura i, en el cas que no en tinguin experiència, la metodologia dels projectes de treball. Cal tenir en compte que el mestre té un pes molt important en aquest tipus d'experiències, ja que és el factor que marcarà la diferència, i per aquest motiu ha d'estar convençut i motivat. Tot i això, durant el desenvolupament del projecte, els mestres també s'hauran d'anar formant en els diferents aspectes que es tractin.

### ❖ **La visita d'una persona experta**

Tal com suggereixen els experts internacionals, i tal com s'ha fet a la prova pilot, creiem que el projecte de treball sobre una música del món que portarem a terme ha d'incorporar la visita d'una persona experta. Aquesta persona ha de ser experta en música i cultura i, si pot ser, originària de la cultura que s'estudiarà en el projecte.

Un dels condicionants que marquem, pel que fa a la visita d'una persona experta, és que se li ha de fer **una entrevista**, és a dir, s'ha de plantejar de tal manera que els alumnes hagin de decidir què volen saber i quins aspectes volen preguntar (als quals no han pogut accedir-hi per si sols). Es vol una trobada en la qual la informació que provingui de l'expert estigui condicionada pels interessos dels alumnes i no tant per la tria dels aspectes que l'expert pugui fer com a importants o significatius de la seva cultura. Això no vol dir, però, que l'expert no pugui fer intervencions al marge de les que es relacionen amb les preguntes dels alumnes. Sempre que sigui possible, s'intentarà que aquesta persona expliqui als alumnes coses sobre la música i sobre la cultura, i que també els ofereixi experiències interpretatives en viu.

### ❖ **La contextualització musical**

Els resultats de l'anàlisi tant de la prova pilot i el grup de discussió amb les mestres com de les fonts documentals ens deixen veure que la contextualització musical és un dels aspectes que cal tenir en compte a l'hora de portar la música del món a l'aula. Considerem important i indispensable relacionar la música amb la seva cultura, i, per fer-ho, cal també la participació del mestre tutor.

Per tal de contextualitzar, els alumnes, a part de les recerques sobre música que portin a terme des de l'àrea de música, també faran recerca sobre qüestions socioculturals a les àrees amb el tutor. Els temes socioculturals i els musicals hauran d'estar molt relacionats per donar sentit a aquesta contextualització. La contextualització musical, doncs, no només la portarà a terme la mestra de música, sinó també el mestre tutor des de les seves àrees. Això implica una **relació entre diferents disciplines** i una obertura del projecte, que s'inicia a l'àrea de música, cap a altres àrees.

Això comporta la necessitat d'un contacte constant entre aquests mestres. Dit d'una altra manera, caldrà vetllar per la **coordinació entre docents**.


### ❖ **Característiques de la metodologia dels projectes de treball**

L'aplicació de la pràctica didàctica també s'ha d'adequar a les característiques de la metodologia dels projectes de treball, que caldrà tenir en compte. Malgrat que, tal com hem comentat anteriorment, el tema general del projecte (una música del món) és escollit per la mestra, els alumnes hauran de manifestar què en volen aprendre, i cada petit grup d'alumnes s'encarregarà de **fer una recerca** sobre els interessos que han manifestat.

L'estudi exploratori ens ha mostrat que els projectes de treball es desenvolupen en un seguit de fases, tot i això, no hem trobat un consens a l'hora de concretar-les, ja que es considera que cada projecte és únic i que el seu desenvolupament depèn de les circumstàncies en les quals es porta a terme. El que en el nostre cas hem establert com a guia és que en un projecte de treball s'ha d'escollir un tema, s'ha de fer recerca sobre aquest tema, s'ha d'elaborar un treball i finalment exposar-lo. En aquest procés, els mestres hauran de fer de guies i acompanyar els alumnes en el desenvolupament de la pràctica didàctica.

D'aquesta manera, arribarem al final de l'estudi exploratori, que dona pas a una segona etapa de la recerca, en la qual s'aplicarà, s'analitzarà i s'interpretarà aquesta pràctica didàctica. Cal ser conscients que només n'hem establert les bases, ja que es desenvoluparà segons el context en què es porti a terme i segons els interessos que els alumnes escullin pel fet de ser un projecte de treball. Així doncs, aquests condicionants seran els aspectes pels quals vetllarem durant l'aplicació de la pràctica didàctica i els que també ens serviran com a guia, juntament amb d'altres, a l'hora de descriure-la i d'interpretar-la. Quan finalitzi la recerca, veurem l'efecte que han tingut i si realment es poden considerar els elements característics d'un projecte de treball sobre música del món o no.





## IV. SEGONA ETAPA DE LA RECERCA: APLICACIÓ, ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA

La quarta part de la tesi, organitzada en quatre capítols, explica l'entrada de la recerca en una segona etapa en la qual s'aplica la pràctica didàctica i s'analitzen i s'interpreten els resultats que s'obtenen quan s'aplica a l'aula.

En el primer capítol d'aquesta quarta part (capítol 6 de la tesi), s'exposa l'anàlisi de la pràctica didàctica en un format de tipus descriptivonarratiu, que dóna resposta al següent objectiu de la recerca:

**Descriure narrativament el desenvolupament d'una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball, i que es porta a terme en diferents escoles per poder contrastar cada descripció i trobar-hi uns punts en comú.**

En una investigació etnogràfica, considerem que aquesta descripció-narració ens ofereix una visió global dels fets, perquè hi veiem la manera com s'encadenen, les relacions que s'hi estableixen, i tot tipus de vincles i conseqüències que ens permeten observar i comprendre l'abast i l'aportació d'aquesta pràctica des d'una mirada que abraça tot el procés, i no des dels detalls. Tot i això, aquesta descripció-narració no és estrictament literal, sinó que, mentre s'explica el que ha passat, es fa entendre com es construeix l'experiència i quines són les connexions que s'estableixen.

Aquesta anàlisi de tipus descriptivonarratiu de seguida ens permet començar a interpretar els primers resultats de l'aplicació de la pràctica didàctica, que ens fan centrar la nostra atenció en la metodologia dels projectes de treball en general, en la metodologia dels projectes de treball dins l'àrea de música i en la metodologia dels projectes de treball en relació amb la música del món.

Els següents capítols d'aquesta quarta part (capítols 7, 8 i 9 de la tesi) ens condueixen cap a una anàlisi de tipus més interpretatiu, per blocs temàtics o categories, que ens permet donar resposta a l'objectiu següent:

**Identificar, analitzar i concretar els elements rellevants d'una pràctica didàctica innovadora que combina la música del món i els projectes de treball.**

Per fer-ho possible, portem a terme una investigació basada en l'estudi de cas, a partir de la qual concretem quines són les particularitats i les especificitats més rellevants de la pràctica didàctica.

El capítol 7 ens presenta la primera característica o particularitat del binomi: una etapa prèvia al desenvolupament del projecte, la qual hem anomenat *pràctica musical prèvia* (PMP). El capítol ens mostra com aquesta etapa aporta als alumnes informació sobre la música del món, i serveix perquè s'hi aproximïn abans de decidir què és el que en volen estudiar i perquè activin els seus interessos en relació amb aquesta música.

El capítol 8 ens introdueix el tema de la visita d'un *culture bearer*. Quan expliquem les característiques d'aquesta figura, fem referència al seu paper dins del desenvolupament d'un projecte de treball sobre música del món, com també a la manera que té de transmetre la informació als alumnes.

El capítol 9 ens presenta la contextualització musical, és a dir, s'hi explica el tipus de contextualització musical que hem pogut observar, com també les seves característiques i implicacions.

Cal comentar que, mentre s'analitzen i s'exposen els resultats relacionats amb cadascuna d'aquestes característiques o particularitats de la pràctica didàctica, també s'interpreten, ja que després seran els que ens portaran fins a les conclusions de la recerca.

En darrer lloc, voldríem fer explícit que, per redactar aquesta quarta part de la tesi, hem utilitzat un seguit d'estils literaris que acompanyen els resultats que exposem, i que, alhora, els complementen a partir d'un un punt de vista èmic de la situació, és a dir, el punt de vista dels protagonistes.

Així doncs, els resultats que exposem estan il·lustrats amb exemples extrets directament del treball de camp. Aquests exemples són cites textuais de fragments dels vídeos enregistrats, del diari de camp o dels documents recopilats, en els quals algun dels actors que ha participat en el treball de camp expressa alguna idea. També utilitzem segments de les entrevistes que hem portat a terme, que ens serveixen per mostrar opinions i punts de vista. Utilitzar les veus dels participants ens permet obtenir una visió més completa del que ha succeït i complementar la nostra interpretació dels fets.

Les transcripcions dels exemples extrets del discurs verbal les fem amb el llenguatge escrit convencional, però hem considerat oportú afegir els signes de transcripció següents en els moments en què l'entonació ens aporta informació concreta:

### Llegenda de la transcripció

... = el fonema s'allarga  
/ = entonació ascendent  
\ = entonació descendent  
[...]= saltem un fragment de text  
( ) = descripció de l'acció

Per indicar la persona que parla, hem utilitzat els símbols següents:

M = mestra de música  
T = mestre tutor o tutora  
El número al costat de la lletra (T1 o T2) indica canvi de tutor.  
I = investigadora  
E = expert  
Ns = nens i nenes, tots junts  
N = nen o nena  
El número al costat de la lletra indica canvi de nen o nena. En els exemples, els números dels nens i nenes canvien, no han de ser necessàriament els mateixos: simplement s'utilitza el número per indicar el canvi d'alumne, no per identificar-los.

## 6. Descripció-narració de la pràctica didàctica

En aquest primer capítol d'anàlisi dels resultats de la segona etapa de la recerca, presentem una descripció etnogràfica en format narratiu sobre la pràctica didàctica que hem portat a terme, que s'ha concretat en dos projectes de treball sobre música del món, un sobre la música i la cultura mexicanes i l'altre sobre la música i la cultura xineses.

Per poder construir aquest relat, hem utilitzat totes les dades recollides en el treball de camp, especificades en el marc metodològic. La narració, a més a més, està feta des del punt de vista de la investigadora, en tercera persona, sota un punt de vista extern, ètic.

La manera com està presentada aquesta anàlisi descriptiva, però, té una particularitat, i és que va acompanyada d'un element d'anàlisi concret: el desenvolupament de les fases i de les etapes del projecte. Aquesta descripció lineal del projecte, que ens aporta també una visió transversal del que ha succeït, ens permet observar com s'ha desenvolupat el projecte a nivell de fases i etapes, i assenyalar-les en el moment precís en què s'han portat a cap.

Així doncs, a l'inici de cada descripció hi ha una figura resum que il·lustra les activitats, les fases i les etapes en les quals s'ha desenvolupat cada projecte.

A continuació descrivim, per separat, cadascun dels projectes de treball sobre música del món que hem dut a terme. Aquestes descripcions ens fan entendre què ha succeït en ambdós projectes, i ens condueixen cap a una primera anàlisi més interpretativa sobre les característiques dels projectes de treball de música, en general, i sobre els projectes de treball de música del món, en concret, cosa que ens permetrà destacar les particularitats de l'experiència.

## 6.1 Descripció del projecte de música i cultura mexicanes<sup>50</sup>

Abans d'iniciar la descripció amb detall del projecte de música i cultura mexicanes, presentem una figura que resumeix tot allò que ha succeït i que ens dóna una perspectiva general sobre quin ha estat el desenvolupament de l'experiència.

En aquesta figura, podem observar una línia temporal en diagonal que separa les activitats fetes a l'àrea de música (a la dreta) de les que s'han portat a terme amb el tutor en altres àrees (a l'esquerra). Sobre aquesta línia trobem uns punts de colors, com si fossin parades de metro, que ens indiquen les diferents seqüències d'activitats que hi ha hagut en el projecte i l'àrea en què han estat desenvolupades (color clar a l'àrea de música, color fosc a altres àrees i ambdós colors a les dues àrees alhora).

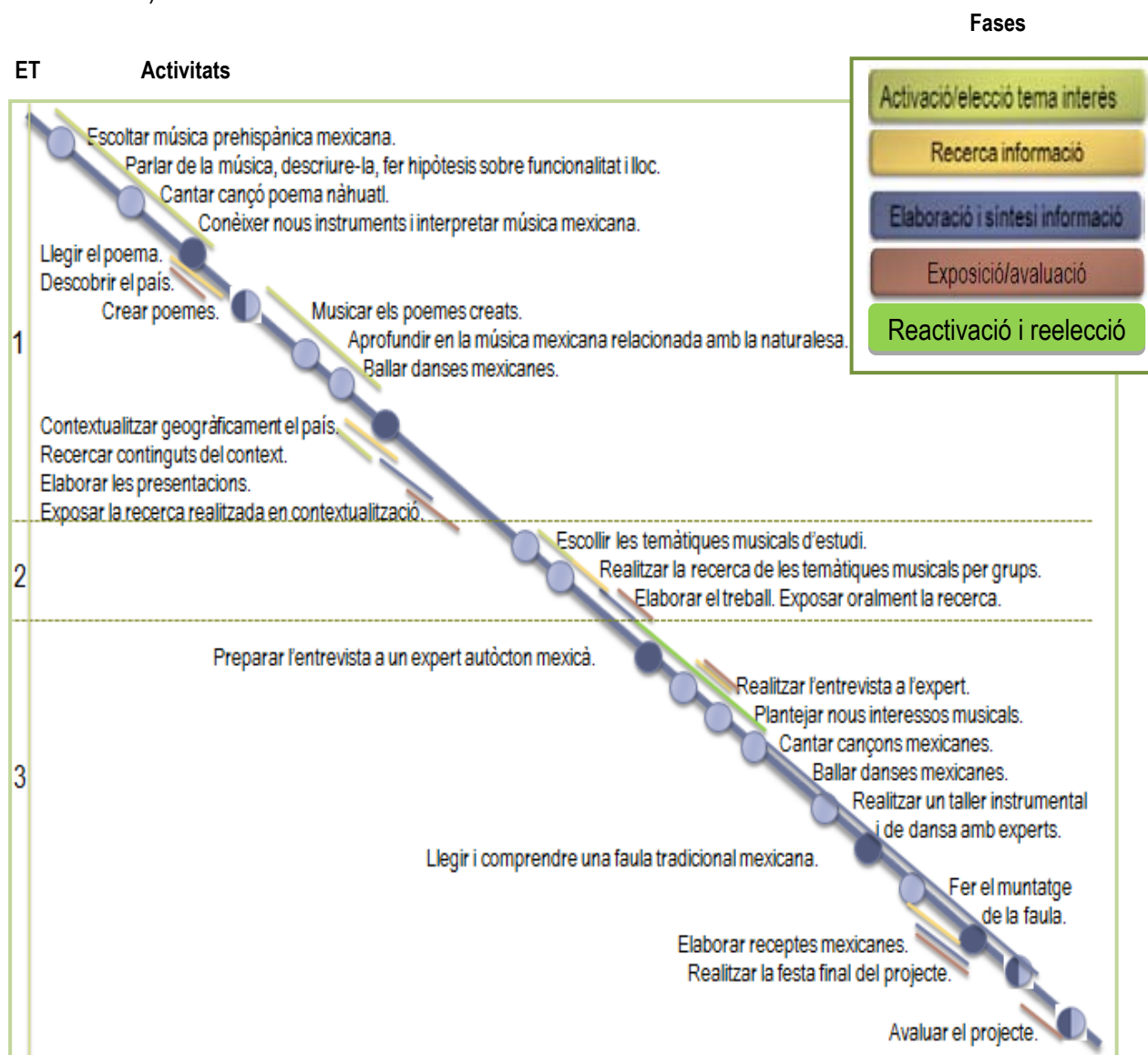


Figura 23: Figura resum del projecte de música i cultura mexicanes

<sup>50</sup> En aquesta quarta part de la tesi sovint es diferencien els dos projectes per colors: el color verd indica el projecte de música i cultura mexicanes, i el color vermell el projecte de música i cultura xineses.

En una casella al marge superior dret de la figura trobem les fases que s'han desenvolupat en el projecte, posades per ordre d'aparició segons el que s'ha estipulat, des del punt de vista teòric, com a desenvolupament general dels projectes de treball —escollir el tema d'estudi, fer-ne recerca, elaborar el treball, exposar-lo. Les fases també estan indicades al costat de cada activitat amb línies de colors diagonals paral·leles a la línia temporal.

El gràfic també ens mostra que aquest projecte està dividit en tres etapes (ET), que estan indicades al costat esquerre de la figura, cadascuna amb un número diferent, i que trobem separades per una línia horitzontal.

A continuació descrivim acuradament cadascuna d'aquestes seqüències d'activitats que s'han portat a terme en el projecte, i que corresponen als punts de la figura. Per tenir una visió general del projecte, de les fases i de les etapes, la figura apareix en miniatura a l'inici de cada seqüència, amb la seqüència que descriurem marcada en negreta, amb l'etapa subratllada amb un color i amb les fases que apareixen en aquella seqüència al costat dret del títol. A més a més, al costat dret del text descriptiu hi ha una línia en color que també ens indica a quina fase del projecte som.

\*\*\*\*\*

### **Les mestres preparen el projecte**

Uns quants mesos abans d'iniciar el projecte, ens posem en contacte diverses vegades amb la mestra de música —fent reunions o per correu electrònic— per demanar-li la seva participació, per explicar-li quina és la nostra intenció, per parlar-li dels condicionants que marquen l'experiència i també per tractar-hi alguns aspectes logístics. Tot i que la metodologia d'aprenentatge que s'utilitza en aquesta escola és la dels projectes de treball, aquesta és la primera vegada que es porta a terme una experiència d'aquest tipus, per la qual un projecte neix a l'àrea de música i s'expandeix cap a les altres àrees, fet que implica que la mestra tutora estigui, en certa manera, supeditada al treball musical.

Durant aquest temps previ al projecte, la mestra de música pren diverses decisions:

- Escull el tema general del projecte. La mestra pensa amb quina música del món es veu capaç de treballar, o li ve de gust treballar: en aquest cas, la música mexicana. La mestra tria aquesta música per la quantitat d'informació de la qual disposa, perquè hi està lligada personalment i perquè és una música que mai no ha tingut l'oportunitat de tractar amb els seus alumnes.

- Escull el curs en què es portarà a terme el projecte (sisè de primària) pensant en els alumnes, però també en la mestra generalista que l'haurà d'acompanyar durant el desenvolupament de l'experiència.

D'una banda, la mestra coneix bé els alumnes, ja que a part d'haver estat la seva mestra durant tres anys, també va ser la seva tutora durant un any, i de l'altra, sap que pot treballar bé amb la mestra generalista, perquè a més d'avenir-se personalment, ja han emprès altres experiències interdisciplinàries conjuntament.

Abans d'iniciar el projecte, les mestres també han de prendre decisions sobre quin tipus de relació establiran entre el projecte de música i el projecte d'aula. En un primer moment, es plantegen relacionar el començament del projecte amb una activitat (centre d'interès) que hi ha previst portar a terme a l'escola a l'inici de curs. Es tracta d'un centre d'interès en relació amb la Diada Nacional de Catalunya. Les mestres volen aprofitar que també és l'any del bicentenari de la Independència Mexicana i el centenari de la Revolució per relacionar els temes. Finalment, però, decideixen esperar que els alumnes escullin el tema del projecte de classe per, a partir d'aquí, establir relacions.

En les sessions de discussió i tria del tema sembla que sortia la cultura maia com a proposta, però de seguida queda descartada perquè els alumnes que la proposen no la defensen gaire bé. Després de debatre, el projecte d'aula que escullen els alumnes és «Les il·lusions del cervell», un tema relacionat amb la màgia.

A partir d'aquí, la mestra de música intenta trobar la fórmula per iniciar el projecte de música mexicana de manera que tingui relació amb el tema del projecte d'aula, perquè els alumnes hi puguin establir connexions. La mestra demana suggeriments a experts en música mexicana, i aquests li recomanen relacionar el projecte d'aula amb la música prehistòrica mexicana, i és que, sovint, recreava els sons de la naturalesa i jugava amb les il·lusions auditives i les descripcions sonores. A partir d'aquí, la mestra comença a recollir material (instruments, còdexs) i audicions que li poden servir per presentar aquest tipus de música als seus alumnes i, així, iniciar el projecte. La mestra també es forma tant des del punt de vista musical com des del cultural, i idea la manera d'iniciar el projecte mostrant als alumnes algunes de les característiques de la música prehistòrica mexicana.

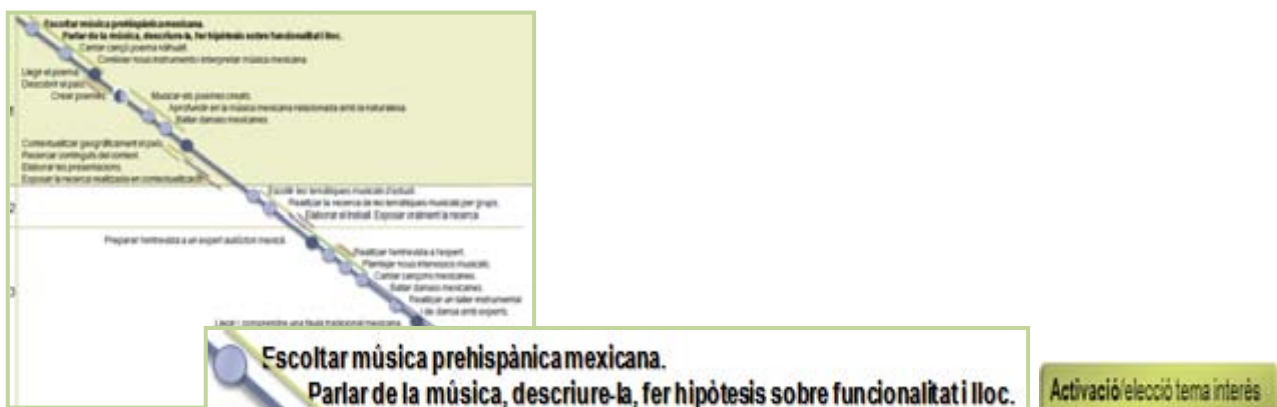
## Primera etapa del projecte: la pràctica musical prèvia

Dins del disseny d'aquesta recerca, es demana a les mestres que, com a condicionant, es portin a terme un seguit d'activitats pràctiques musicals abans que els nens i nenes decideixin quins temes volen investigar durant el projecte.

Durant aquesta pràctica musical prèvia, conduïda principalment per la mestra, es proposen activitats pràctiques de motivació i de guia per captar i activar l'interès dels alumnes i aportar-los coneixement sobre la música i la cultura mexicanes. També es fa participar els alumnes en activitats que impliquen recerca, elaboració i exposició d'informació, de manera que aquesta primera part del projecte es pot considerar una etapa pel fet d'estar dotada de les fases característiques dels projectes de treball (activació d'interès, recerca d'informació, elaboració de la informació i exposició de la informació) i es reproduïx, en petit format, el desenvolupament posterior del projecte.

L'etapa de la pràctica musical prèvia també porta implícit una altre condicionant, i és que el projecte s'iniciï amb l'escolta musical; aquesta ha de ser la manera d'introduir la música als alumnes, tal com podem observar a continuació. Aquí es desenvolupen les seqüències d'activitats següents:

### 1a seqüència d'activitats: escolta d'una música prehispanica mexicana



L'experiència s'inicia a l'àrea de música. La mestra parteix del tema que els nens i nenes han seleccionat com a projecte d'aula, «Les il·lusions del cervell», proposa als alumnes que a l'àrea de música el treballin a partir de les il·lusions auditives, i per això els fa escoltar diferents bandes sonores del segle XX i els demana que descriguin el que s'imaginen mentre les escolten. A partir de les pressuposicions que els alumnes fan de la música, s'inicia una conversa que fa que la mestra parli del poder que la música pot exercir en la ment, de com la música ens transporta a llocs i situacions, de com ens fa sentir emocions, i també de la funció que tenen les bandes sonores i la música en el cinema.



Aquesta activitat serveix perquè la mestra proposi als alumnes l'escolta d'una música prehispanica: «Pájaro de 400 trinos». La mestra no en dona informació, simplement demana que expressin el que s'imaginarien quan l'escolten, tal com ha demanat a l'activitat anterior.

D'aquesta manera, els alumnes descriuen la música i la relacionen amb muntanyes, ocells, tribus, cascades i, fins i tot, amb la cultura maia. La major part d'aquestes suposicions són certes, ja que aquesta audició descriu la música de la naturalesa.

També comencen a plantejar les primeres hipòtesis sobre la seva funcionalitat, basades en els seus coneixements previs, i parlen de les invocacions a la pluja i als esperits, dels rituals a la vora del foc, dels déus, de les celebracions i de la diversió. La mestra condueix els comentaris dels alumnes i guia la conversa.

Un cop han escoltat i debatut sobre aquest tipus de música i la mestra ha pogut veure les reaccions positives que han tingut els seus alumnes, els proposa començar a treballar les il·lusions auditives amb la música de les civilitzacions antigues.

La mestra genera expectació exposant als alumnes tot allò que podran descobrir amb aquesta música: d'on prové (de moment no els diu que es tracta de música mexicana), altres músiques similars o on es pot localitzar, i, així, crea el punt de partida del projecte. Amb aquesta manera de fer, la mestra aconsegueix activar la motivació i l'interès dels alumnes per aquest tema concret.

## 2a seqüència d'activitats: interpretació musical d'un poema nàhuatl



Es presenta als alumnes un poema nàhuatl a partir d'un joc rítmic de percussió corporal. Aquest poema és el mateix que apareix, recitat i cantat, en la peça prehistòrica mexicana «Oh, si yo nunca muriera», amb la qual la mestra vol començar a treballar.

Després que els alumnes llegeixin el poema complet i que la mestra els doni orientacions sobre diverses qüestions relacionades amb la pronunciació, escolten la peça prehistòrica mexicana. Els alumnes fan comentaris sobre allò que els transmet la música (pau, tristesa, espiritualitat, relaxació), i es comencen a interessar pel significat del text, la situació en la qual s'interpreta i el lloc d'on prové aquesta música. Es fan hipòtesis. A partir de les especulacions dels alumnes, es comença a donar informació sobre la peça i s'explica que és un idioma antic que encara existeix. Cal destacar el fet que la mestra té en compte allò que els nenes i les nenes expressen, cosa que dóna valor als seus comentaris i els fa participants en el seu aprenentatge.

Mentre que en la primera part de l'audició es presenta el poema nàhuatl cantat, en la segona apareix recitat en llengua castellana, cosa que permet que s'iniciï una conversa sobre el significat que pot tenir aquesta peça. Els alumnes conclouen que el tema de la peça és la mort, i ho relacionen amb l'època de l'any en què es troben (finals d'octubre).

Les mestres havien decidit aprofitar el tema de l'audició per fer que els alumnes duguessis a terme una recerca sobre el dia dels morts i les diferents tradicions que l'envolten. Tot i això, després de comentar-ho als alumnes, la mestra de música s'adona que el tema no els motiva i no tira endavant el que havia previst.

Es fan diferents activitats musicals al voltant d'aquesta peça:

- Els alumnes aprenen a cantar-la. En aquesta activitat es reforcen els portaments de la veu, es cuiden els finals de frases i s'intenta imitar la tècnica interpretativa que s'utilitza en la versió que han escoltat. La mestra també els parla dels instruments que l'interpreten i en presenta un en viu: l'ocarina. La fa sonar i interpreta la mateixa peça que han escoltat, cosa que captiva i agrada als alumnes.
- Una vegada introduïts els instruments i els materials naturals amb què estan construïts, inicien el muntatge instrumental de la peça, en el qual reciten, canten i interpreten amb instruments. Per fer la instrumentació, se serveixen dels instruments dels quals disposen a l'aula, com els pals de pluja i les maraques (les anomenen *sonajas* com a Mèxic), i altres instruments prehispanics mexicans que ha portat la mestra, com el càntir de fang per fer efectes d'aigua i l'ocarina. Finalment, també fa servir instruments com la conga o el djembé perquè tenen característiques sonores semblants a la d'alguns dels que apareixen a l'audició, com el tambor prehispanic *huéhuetl*. Amb aquest ventall d'instruments es vol aconseguir una sonoritat al màxim de propera a la que han escoltat a l'audició.

El muntatge es fa en diferents sessions, durant les quals els alumnes mostren una alta predisposició per tocar els instruments i la mestra dóna indicacions sobre com fer-ho. La mestra també incorpora adaptacions melòdiques i rítmiques per fer la peça més assequible per als alumnes.

Aquesta obra també dóna peu a la mestra a portar a la pràctica diferents exercicis de llenguatge musical:

- Es fan exercicis de reconeixement rítmic, especialment del començament amb anacrusi i el ritme de silenci de corxera i corxera.
- Es llegeix i s'analitza la partitura del muntatge instrumental que fan, en la qual es veu reflectida l'estructura.
- Com que a la peça també apareix una imitació de veus, a l'estil de cànon, es repassa aquest concepte amb la cançó amb percussió corporal «Com és un cànon», de Javier Romero. També es treballa el concepte de cànon amb el moviment corporal en les sessions de dansa seguint una seqüència de moviments de quatre pulsacions: moviment ascendent, descendent, circular i ondulat.

A mesura que es va treballant amb la peça i la mestra no els en dóna més informació, els alumnes comencen a insistir fermament perquè els expliqui d'on prové aquesta música. La mestra crea molta expectació i els diu que ho hauran de descobrir, cosa que motiva els alumnes i activa els seus interessos.

\*\*\*\*\*

Les mestres generen expectació sobre el país del qual prové la música que escolten i interpretant per activar els interessos dels alumnes.

Per resoldre aquest interès, en lloc de facilitar-los la informació directament, les mestres opten perquè siguin els alumnes els que, a partir de la recerca, descobreixin el país. D'aquesta manera, el projecte entre en dues fases més: la recerca i l'exposició de la informació.

### 3a seqüència d'activitats: la descoberta del país



La descoberta sobre el país del qual prové la música que han escoltat, es fa a l'aula amb la mestra tutora. A música s'ha generat la necessitat de saber coses sobre el significat del poema nàhuatl i sobre l'origen de la música que escolten i que interpreten.

Les mestres han preparat conjuntament aquesta activitat de descoberta del país, que es farà a l'àrea de llengua i literatura catalana i a la de coneixement del medi natural i social. Cal destacar el fet que tractar l'entorn de la música fa que el projecte s'obri cap a altres àrees escolars curriculars. Aquesta obertura del projecte, iniciat a música, que genera una interdisciplinarietat, també és un dels condicionants que vam donar als alumnes en aquesta recerca.

La mestra tutora, aprofitant que recentment des de l'àrea de llengua i literatura catalana han treballat la comparació lingüística, decideix incorporar un altre recurs literari, la metàfora, i relacionar-lo amb el poema de la manera següent:

Es presenta una fitxa als alumnes en la qual hi ha un mateix poema escrit en tres llengües diferents: català, castellà i nàhuatl (que els alumnes anomenen *llengua rara* [sic]).

Els nens i nenes s'organitzen en grups i cada grup té un poema diferent. La mestra demana als alumnes que busquin el significat de les paraules que desconeixen.

A continuació, hauran de localitzar les metàfores i les comparacions que hi hagi al text i pensar quin és el tema del poema. Finalment, hauran de fer una recerca a Internet per trobar l'autor del poema i a quina cultura pertany.

Cada grup disposa d'un ordinador portàtil<sup>51</sup> amb accés a Internet per poder fer aquesta recerca. Per trobar la informació, els alumnes utilitzen cercadors com Google o les pàgines web de la Viquipèdia i de Youtube. També fan servir diccionaris de mà per buscar les paraules que desconeixen. Al llarg del desenvolupament d'aquesta tasca la mestra resol els dubtes dels alumnes i els dona orientació en la recerca d'informació.

Quan la mestra ha repartit els poemes, els alumnes s'adonen que la llengua que desconeixen s'assembla a la que han cantat a l'aula de música. Hi ha un grup que té el poema nàhuatl que apareix a la peça treballada «Oh, si yo nunca muriera», i de seguida que ho descobreix ho comunica als seus companys, cosa que genera molta motivació. A diferència dels altres grups, per comprovar que el poema correspon al que han treballat a música, aquest fa la recerca de l'audició treballada directament al Youtube per veure si correspon amb el text i per obtenir la informació que la tutora els ha demanat. Cada grup exposa els resultats de la seva recerca i explica als seus companys el tema del seu text, com també les metàfores i les comparacions que hi han pogut trobar. Gràcies a la recerca, els nens i nenes descobreixen que Nezahualcóyotl, monarca de Mèxic precolombí (s.xv), és l'autor dels poemes, i que aquests provenen de Mèxic.

Quan tornen a l'aula de música, els alumnes de seguida li ho comuniquen a la mestra, que els fa adonar que encara no coneixen el nom de l'idioma en el qual està escrit el poema que canten, fet que torna a activar l'interès dels alumnes. Els alumnes demanaran a la mestra tutora que els ajudi a buscar aquesta informació.

---

<sup>51</sup>Aquesta escola utilitza la iniciativa de l'1x1, en la qual cada nen disposa d'un ordinador portàtil a l'aula. Són una de les escoles pilot de Catalunya, per tant, les mestres busquen noves maneres de educar amb els ordinadors.

#### 4a seqüència d'activitats: creació de poemes i de música prehispanics



Aprofitant l'interès que els alumnes han mostrat pels poemes mexicans, la mestra tutora els proposa que en creïn de propis, amb els temes que han descobert que els poetes com Nezahualcóyotl utilitzaven: la mort, la vida i la naturalesa.

Els alumnes creen l'esquelet del poema individualment, a partir d'una pauta que els ha proporcionat la mestra. El primer que han de pensar és quin dels temes utilitzaran, i, després, han d'escriure a la pauta les característiques del tema, on té lloc l'acció, què passa, com passa, quin sentiment els provoca i què volen transmetre. En darrer lloc, han de pensar un possible títol. Tot seguit, els alumnes han de buscar una parella que hagi triat el mateix tema i han de crear plegats el poema. Mentre els creen, els nens fan consultes al diccionari i la mestra també els resol dubtes. Finalment, escriuen el poema amb l'ordinador i el llegeixen a la resta de companys.

Com que l'activitat de creació de poemes ha tingut molt d'èxit entre els alumnes, les mestres decideixen relacionar aquesta activitat amb l'àrea de música i crear per grups un acompanyament per a cadascun dels poemes.

Tots els poemes de la classe es poden classificats en quatre temes diferents: la vida, la mort, l'amor i la por. Cada grup s'encarrega de musicar-ne un. El primer que fan, però, és unificar tots els poemes del mateix tema en un de sol. Per fer-ho, els nens de cada grup negocien de manera respectuosa, i entre tots elaboren el nou poema.

Per fer les creacions musicals, la mestra els suggereix que segueixin l'estructura de la cançó prehispanica mexicana que han escoltat: introducció, narració del poema juntament amb una ambientació sonora i final. Mentre els alumnes reestructuren els seus poemes, la mestra els posa a l'abast indica els instruments que poden fer servir per la seva creació, la major part dels quals són fets de materials naturals. N'hi ha de mexicans i d'altres que els alumnes ja utilitzen normalment.

Per fer la composició que acompanyarà el poema, els alumnes primer experimenten amb els instruments. N'hi ha que escullen el que més els agrada, d'altres que els seleccionen per poder presentar d'una forma descriptiva el poema que han creat. La major part dels grups utilitza els instruments mexicans. Alguns grups intenten lligar el so dels instruments amb el que es va dient en el poema (ocells o aigua, per exemple), com si fos música descriptiva.

Una vegada que s'han musicat les lletres, cada grup les interpreta davant dels seus companys. Cal destacar que els alumnes han valorat més positivament aquells grups que han relacionat la música amb el text en les seves creacions, com també els que han imitant sons de la naturalesa seguint l'exemple de la música prehistòrica mexicana que han treballat.

### 5a seqüència d'activitats: la música mexicana relacionada amb la naturalesa



La mestra de música continua treballant la música prehistòrica i explica als alumnes que en les civilitzacions antigues mexicanes la música, de la mateixa manera que la poesia, estava molt relacionada amb la naturalesa, i que els músics mexicans solien tocar imitant els sons que els oferia el seu entorn natural. S'il·lustra aquesta idea amb una peça anomenada «Alcaraván», en la qual uns músics d'un poblat indígena mexicà intenten imitar el cant d'aquest ocell. Abans de l'audició, s'ha explicat als alumnes la importància que tenia aquesta au per als mexicans, i la mestra els ha fet escoltar el seu cant.

A partir d'aquí, es proposa als alumnes un joc de reconeixement auditiu i la recuperació del concepte d'*il·lusió auditiva*, que ja havia introduït anteriorment. La idea és fer escoltar als alumnes quatre obres prehistòriques mexicanes —«Música de pedra», «Música de madera», «Querenda angápeti» i «Fuego nuevo»— que fan referència als elements de la naturalesa (terra, aigua, vent i foc) i fer-los entendre que allò que escolten els permet imaginar una idea concreta. La mestra explica als alumnes que aquestes obres provenen de cultures antigues, i els demana que escriguin amb quin adjectiu podrien definir la música o quines paraules els vénen al cap quan l'escolten.

Curiosament, sense saber que aquestes músiques estan relacionades amb els quatre elements de la naturalesa, els comentaris dels nens i nenes fan referència a l'aire, al foc, a l'aigua i a la pedra (en lloc de la terra).

Més concretament, en les descripcions, de les quals hem fet una anàlisi, els alumnes fan referència a l'acció que creuen que s'està duent a terme, als materials, al sentiment que els transmet, a la situació on imaginin l'ús d'aquesta música (festa o tribu, per exemple), a la seva funcionalitat i, fins i tot, n'hi ha que reconeixen alguns instruments, com ara l'ocarina.

Les mestres tenen pensat desenvolupar aquesta activitat, volen fer exercicis de creació en relació amb els elements naturals i tractar-los també a l'aula de ciència. Per aquest motiu, consultem algunes de les possibilitats de treball d'aquests elements naturals a una persona experta en didàctica de les ciències. Tot i això, encara que aquestes són les intencions de les mestres, el projecte no s'acaba desenvolupant en aquesta direcció. Per finalitzar el tema de les il·lusions auditives, la mestra fa llegir als alumnes un text sobre l'il·lusionisme i la música.

## 6a seqüència d'activitats: introducció a les danses mexicanes



En aquesta escola, la mestra de música disposa de dues sessions per setmana. En una d'aquestes es dedica a treballar aspectes sobre música i en l'altra aspectes sobre dansa. A partir dels últims comentaris que els seus alumnes li han fet arribar, en els quals manifesten la necessitat de començar a escoltar algun altre tipus de música mexicana, no només prehistòrica, la mestra decideix incorporar música mexicana colombina (posterior a l'arribada dels espanyols) amb les danses. Els proposa aprendre a ballar una dansa molt coneguda i característica de Mèxic: «La raspa».

La mestra fa escoltar la música als alumnes, i abans d'aprendre a ballar la dansa en reconeixen l'estructura. Això permet a la mestra explicar com s'organitzaran els passos.

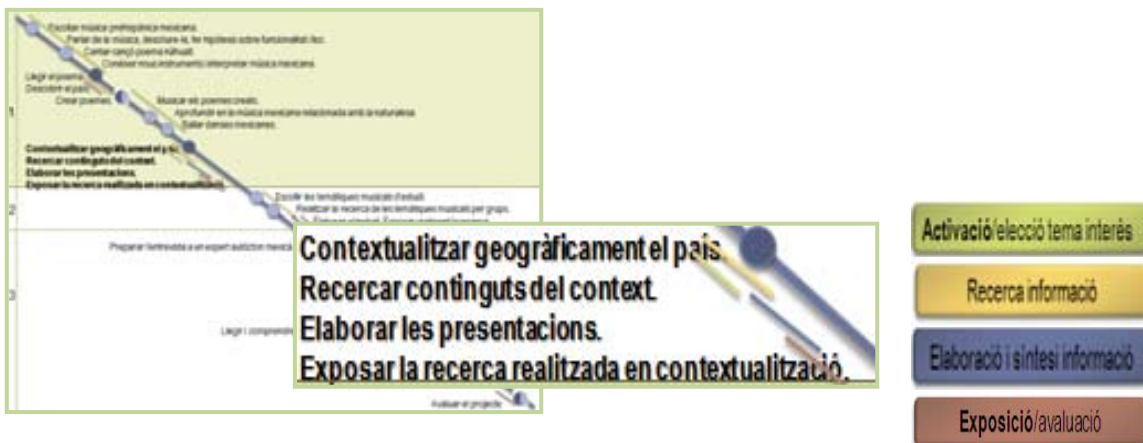


També parlen sobre l'origen de la dansa i el seu significat, i analitzen amb quins instruments i amb quina agrupació instrumental mexicana està interpretada, en aquest cas un conjunt mariachi. Com que la dansa segueix una estructura d'estrofa i tornada, la mestra decideix mantenir el pas original a la tornada (punteig saltat) i que els alumnes s'inventin els de les estrofes. S'estableix un diàleg entre els alumnes, moderat per la mestra, en el qual cadascun suggereix diferents passos. Entre tots prenen les decisions, i la mestra acaba de perfilar les idees exposades pels nens i nenes.

\*\*\*\*\*

Una vegada descobert el país, les mestres plantegen als alumnes que facin una recerca en petits grups per poder conèixer alguns dels aspectes característics que el defineixen. Les mestres, doncs, proposen als alumnes que contextualitzin el país, tal com els havíem demanat que fessin a l'inici de la recerca (la contextualització també és un condicionant). Aquesta recerca que faran els alumnes tancarà el cicle de fases i donarà pas a una nova etapa del projecte.

### 7a seqüència d'activitats: la contextualització geogràfica de Mèxic



Arriba un moment que l'expectació que les mestres han generat necessita ser resolta perquè la motivació dels alumnes no decaigui. Per aquest motiu, els nens i nenes han de començar a obtenir informació que satisfaci els interessos que s'han començat a forjar.

A l'inici de la recerca, es demana a les mestres que la música del món que escullin vagi acompanyada d'una contextualització en la qual es tractin qüestions socioculturals relacionades amb la música.

Des de l'àrea de coneixement del medi, amb la mestra tutora, els alumnes contextualitzaran Mèxic per poder tenir una idea de quin és l'entorn que envolta la música que han escoltat i per poder conèixer diferents qüestions socioculturals del país. El que treballa la mestra tutora a l'aula, doncs, està al servei del que ha succeït a l'àrea de música.

La mestra tutora pregunta als alumnes què entenen per *contextualitzar*, i, a partir dels seus coneixements previs i d'algunes falques que ella posa, defineixen el concepte: *contextualitzar* és 'posar el país en el món, situar-lo'. A partir d'aquí, la mestra els fa adonar que han de parlar de la llengua, del continent, de la moneda i de la geografia, entre d'altres. També els suggereix que poden comparar aquestes qüestions amb les pròpies del seu país i de la seva cultura per tal de veure'n les diferències i les similituds. Els nens i nenes s'organitzen en grups i es disposen a fer la recerca de diferents qüestions socioculturals que els permetran contextualitzar Mèxic. Entre tots comenten on poden buscar aquesta informació: a l'atlas, a la Viquipèdia, i la mestra també els suggereix que poden anar a la biblioteca a consultar llibres.

Tot i que l'essència de l'activitat ha estat proposada per la mestra, són els alumnes els qui la desenvolupen i escullen quines qüestions volen tractar per elaborar el seu treball de contextualització. Per tant, els nens tenen autonomia per prendre decisions pròpies.

Després de la recerca, els alumnes elaboren els seus treballs, en els quals situen el país en un mapa, fan referència als idiomes, als oceans i als mars que el delimiten, als països amb els quals fa frontera, al nombre d'habitants, a l'hora local, a la moneda, a la bandera, a l'escut, a la renda per càpita, a la muntanya més alta, a la diferència horària, a les ciutats mexicanes importants, al clima i a la política i el govern.

A partir d'aquesta recerca, els alumnes també troben informació que tenien pendent de buscar, com per exemple, la llengua en què estan escrites les poesies (el nàhuatl), o també busquen algunes qüestions socioculturals que els interessin perquè ja n'han sentit a parlar, com per exemple, el Dia de la Independència Mexicana (a l'inici de curs van fer un dictat sobre aquest tema) o el Dia dels Morts (treballat a música), o fan recerca sobre temes que simplement els generen curiositat, com és el cas del menjar típic mexicà.

La mestra resol els dubtes que tenen els alumnes durant el desenvolupament de la tasca, els dóna suport i supervisa el que fan.

Per preparar les exposicions orals, els alumnes escriuen la informació en un Power Point, i, finalment, la presenten davant dels companys.

Tal com els ha suggerit la mestra, els alumnes elaboren gràfics comparatius entre Mèxic i Espanya per tractar aspectes com la població, la renda per càpita i la superfície.

Una vegada finalitzada cada exposició, la resta de companys la valora i comença el torn de comentaris i preguntes. La mestra intervé quan els alumnes no saben contestar algun dels dubtes que tenen els seus companys, quan la informació que donen uns i altres grups és incongruent i quan vol fer preguntes perquè la informació que exposen els nens i nenes no és del tot clara.

Com que la recerca l'han fet els alumnes pel seu compte, hi ha alguns aspectes dels seus treballs que no són del tot correctes. Les mestres busquen aquests aspectes en els treballs de contextualització dels seus alumnes i els els fan corregir: tornen a buscar la informació, aquesta vegada seguint les pautes de les mestres. Una cop corregit, cada grup surt a exposar la informació correcta perquè tots els alumnes de la classe se n'assabentin.

\*\*\*\*\*

Quan la fase de la pràctica musical prèvia està a punt de finalitzar, perquè els alumnes ja estan preparats per poder plantejar-se interessos sobre música mexicana, una intervenció desafortunada de la mestra de castellà fa trontollar el projecte.

La mestra de castellà havia manifestat la seva voluntat de poder participar en el projecte, la qual cosa la mestra de música i la tutora van acceptar de seguida, perquè la interrelació de diferents àrees dins el projecte dona als alumnes diferents visions sobre una mateixa qüestió. La sessió a l'àrea de castellà, però, no va resultar satisfactòria. La mestra vol que els alumnes facin un text descriptiu sobre unes imatges de Mèxic. El comportament dels alumnes, però, no està sent l'adequat i, per aquest motiu, la mestra no demana l'opinió i la participació dels alumnes a l'hora de pensar l'activitat, sinó que, en certa manera, la imposa, contràriament a la dinàmica que s'ha utilitzat en el projecte, en el qual les intervencions de les mestres han estat per incentivar els interessos i les ganes d'aprendre dels alumnes, i se'ls ha fet partícips del seu aprenentatge en tot moment. A partir d'aquí, els nens es comencen a manifestar contraris al projecte de música i cultura mexicanes al·legant que ells no han escollit fer-lo. Davant d'aquest fet, la mestra tutora i la mestra de música de seguida reconduïxen la situació cap a una motivació positiva i acceleren el pas cap a la següent etapa del projecte a partir de la creació de noves expectatives entre els alumnes.

## **Segona etapa del projecte: desenvolupament del projecte**

Després d'activar els interessos dels alumnes mitjançant l'experimentació i de la vivència sonora amb la música mexicana, les mestres els proposen que escullin què volen conèixer sobre aquesta música, i amb aquest plantejament s'entra en una segona etapa del projecte en la qual es porta a terme el desenvolupament central: s'escull una tema, se'n fa recerca, s'elabora un treball i s'exposa.

En aquesta segona etapa, les fases se succeeixen d'una manera lineal, tal com són entesos els projectes de treball, i es desenvolupa en les següents seqüències d'activitats:

## 8a seqüència d'activitats: què volem saber sobre la música mexicana?



En aquest cas, la mestra de música considera que, perquè els alumnes es puguin plantejar interessos i es puguin formular preguntes sobre la música del món, han de tenir uns estímuls i un mínim de coneixements, part dels quals ja han adquirit en l'etapa de la pràctica musical prèvia.

Per aquest motiu, la mestra prepara un seguit d'imatges que estan relacionades amb les danses mexicanes i els colors dels vestits, amb els còdexs antics sobre rituals i música i amb alguns instruments prehistòrics, tot plegat per activar idees en els alumnes. Algunes d'aquestes imatges fan referència a temes qüestionats que ja han estat tractats anteriorment a l'aula, i d'altres són noves. Els alumnes les miren expectants i en fan comentaris que mostren la seva motivació.

Tot seguit els alumnes s'organitzen en grups, cada un amb un ordinador, per pensar què volen saber sobre la música i la dansa mexicanes. La mestra va passant pels grups i vetlla perquè els temes les qüestions que es plantegin els alumnes siguin musicals, i els recorda l'opció de tractar els seus interessos culturals amb la tutora.

També els explica que, si bé han començat el projecte amb la música prehistòrica mexicana, poden fer extensius els seus interessos a tota la música mexicana, també a la música colombiana.

Cada grup va plantejant els seus interessos en forma de pregunta. Les preguntes que els alumnes es plantegen tenen relació amb els temes que s'han treballat durant la fase de la pràctica musical prèvia, amb els comentaris realitzats per la mestra, amb les imatges que els ha ensenyat i amb els coneixements previs i les motivacions que els alumnes tenen.

En una sessió posterior, s'inicia la negociació per concretar el tema que cada grup desenvoluparà. En aquest cas, les mestres no han pogut estar en contacte; per tant, la mestra de música no ha informat a la tutora que ja han iniciat l'elecció de temes d'interès per grups.

Aquest fet ha provocat que la mestra tutora, tal com fa cada cert període de temps, hagi canviat els grups de treball de l'aula, i ara no coincideixen amb els que s'han utilitzat per a la tasca d'elecció dels interessos.

Els nous grups no es poden canviar perquè funcionen d'aquesta manera a totes les àrees, així doncs, les mestres s'han d'adaptar a aquesta situació i decideixen modificar lleugerament el procediment que segueixen per escollir els temes d'estudi. Perquè no s'hagi de tornar a fer el plantejament d'interessos i de preguntes amb el nou grup, la mestra de música exposa el que cada grup havia pensat davant tot el grup classe. Els membres dels antics grups justifiquen els interessos que s'havien plantejat, i, per fer-ho, sovint els comparen amb la cultura pròpia. Durant el diàleg que s'estableix, que està conduït per la mestra de música, van sorgint nous comentaris i preguntes, els quals la mestra intenta no contestar per continuar generant expectació. La mestra també fa suggeriments als alumnes, els incentiva amb noves preguntes i, finalment, presenta un gràfic resum dels interessos que tenen fins al moment, a partir del qual els nous grups escolliran el seu tema de recerca. Per fer-ho, s'hauran de centrar en allò que els cridi més l'atenció del que hi ha plantejat. El fet de veure organitzats els seus interessos en un gràfic és quelcom que els ajuda i a la vegada facilita el fet de captar l'atenció dels alumnes i els incentiva.

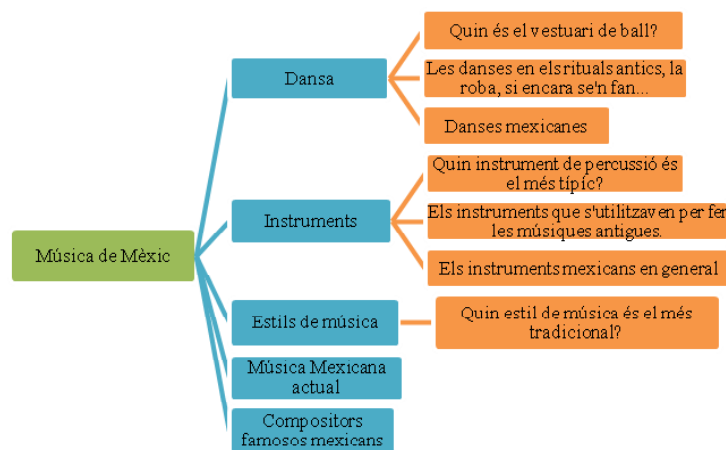


Figura x: Gràfic resum dels interessos que els antics grups s'havien plantejat.

La mestra no té pensat dedicar massa temps al procés de tria de temes per part de cada grup, i planteja als alumnes si els pot repartir ella, ja que veu que, en general, els nens i nenes estan interessats per tots els temes de la mateixa manera.

Als alumnes no els acaba de convèncer la idea: proposen que cada membre del nou grup digui quin és el tema que li crida més l'atenció, i que de tots els temes proposats pel grup sigui la mestra qui n'acabi escollint un.

Per tal de satisfer al màxim tots els alumnes, la mestra acaba plantejant uns temes d'interès híbrid, cosa que és molt ben rebuda pels nens i nenes. Per exemple, si en un grup hi ha tres membres que prefereixen fer dansa i dos que volen treballar els instruments, la mestra proposa que investiguin quins instruments fan servir els mexicans per a les danses.

Com que els temes que interessin els alumnes són amplis, la mestra els concreta, per així poder orientar la recerca. La tipologia d'interès que es plantegen, a més a més, està basada en temes musicals tangibles.

En aquesta fase, la mestra guia però no condiciona, simplement suggereix i orienta els alumnes segons el que ells han exposat i triat.

Finalment, els temes que acaben sortint són els següents:

- Grup 1: **Compositors mexicans famosos**. La mestra els suggereix que investiguin també les músiques famoses i els compositors que les van fer famoses.
- Grup 2: **Instruments i dansa**. Quins instruments fan servir per a la dansa.
- Grup 3: **Dansa i música actual mexicana**. Tipus de danses i balls actuals.
- Grup 4: **Estils de música mexicana** (tradicional i actual). La mestra els en dóna alguns exemples, com ara els *corridos* o els *sones*.
- Grup 5: **Instruments autòctons i formacions instrumentals**. La mestra ho concreta demanant només els instruments que són propis de la música mexicana.
- Grup 6: **Vestuari i danses**. Investigar sobre la dansa o ball folklòric, quin és el vestuari tradicional i si està relacionat amb les característiques geogràfiques de l'estat on es balla.

L'elecció dels temes de treball per part de l'alumnat mateix, encara que no siguin el tema general del projecte, fa que els nens i nenes es vegin involucrats activament en el procés de construcció de coneixement i que reconguin en l'aprenentatge les respostes a les preguntes i els interessos que s'han plantejat.

Tot i que l'elecció dels temes d'interès es porta a terme a l'aula de música, la mestra tutora també intervé des de la seva aula recordant als alumnes la tasca que han de fer. Repassa els temes de recerca de cada grup i els proporciona un document que ha elaborat la mestra de música per orientar la recerca de cada tema.

Abans d'iniciar la investigació, la mestra tutora anima i estimula els nens i les nenes, perquè es vegin capacitats i se sentin motivats per la feina, fent referència a les recerques que ells ja han portat a terme en altres ocasions amb resultats satisfactoris.

\*\*\*\*\*

Una vegada plantejats els interessos, s'entra de manera consecutiva en les fases restants del projecte en les quals els alumnes fan recerca sobre els temes que els inquieten, elaboren la informació que han trobat i, finalment, l'exposen.

## 9a seqüència d'activitats: recerca, elaboració i exposició dels temes d'interès



Per grups, els alumnes es troben a fora de l'escola per fer la seva recerca i elaborar la informació. La mestra de música ho ha plantejat així pels motius següents: en primer lloc, considera que són nens i nenes de sisè que ja fa molts anys que fan recerques en grup i que treballen d'aquesta manera, per tant, tenen certa autonomia per enfrontar-se a aquest tipus de treball, i, en segon lloc, no disposa de massa temps per fer que les recerques es puguin portar a terme a l'aula de música. Tot i això, abans que els alumnes iniciïn les seves respectives recerques, la mestra els orienta i els suggereix a quins llocs poden trobar la informació (vídeos, paraules clau, cercadors mexicans, biblioteques o idioma en el qual tindran més facilitat per accedir a les dades), i els dóna algunes indicacions sobre com organitzar-la: que l'escriguin en un document de Word i que no la copiïn directament d'Internet. La major part dels grups, però, ha preferit escriure la informació directament en un document de Power Point, que han utilitzat com a suport en les seves exposicions orals. La informació que han recopilat els alumnes està molt ben resumida, organitzada i presentada, es nota que tenen habilitats fent aquest tipus de treballs i que hi estan acostumats.

Per saber quina ha estat la dinàmica de treball dels alumnes, quan s'han trobat en horari extraescolar per fer les seves recerques, les mestres ho han preguntat als pares, els quals comenten que els nens i nenes han estat molt motivats fent aquest treball, que s'han trobat molts dies, que han anat a buscar la informació a les biblioteques, i que la implicació ha estat molt gran. No és estrany, doncs, que els resultats dels treballs també hagin estat molt positius, tot i que no hi hagi hagut la supervisió i el seguiment de la mestra.

Seguint els suggeriments que els ha fet la mestra, al final dels seus treballs alguns grups es plantegen nous temes d'estudi que els han sorgit mentre feien la recerca. Podríem interpretar que com més coneixement tenen els alumnes sobre un tema, més s'hi interessen, i és que, una vegada han obtingut les respostes a les preguntes inicials, immediatament es plantegen noves preguntes. Tot plegat ens fa pensar que s'està produint un aprenentatge significatiu i motivador per als alumnes.

En les exposicions orals, els nens i nenes se ceneixen a explicar els temes concrets, expliquen la informació que han pogut trobar i, fins i tot, n'hi ha que fan servir vídeos o posen música mexicana de fons.

La informació que han recopilat sobre la música mexicana és la següent:

- El primer grup presenta als seus companys un recorregut entre els compositors mexicans famosos, com Silvestre Revuletas i José Alfredo Jiménez, i parlen d'algunes de les cançons més famoses que van compondre, «Cielito lindo» i «El Rey» respectivament. El segon grup presenta alguns instruments que es fan servir per a les danses. Escentren sobretot en la *danza del venado* (dansa prehistòrica que encara es continua interpretant), i d'aquesta manera parlen sobre les flutes de canyís, el *tambor de parche*, el tambor d'aigua, els güiros, les sonalles (*sonajas*), els *tenabaris*, el *teponaztli* o l'ocarina. D'alguns d'aquests instruments, ja n'han sentit a parlar durant la fase de la pràctica musical prèvia. Tot i això, aquest grup amplia la informació que n'havien rebut. Els alumnes van ensenyant fotos de cada instrument i el defineixen perquè els seus companys en coneguin les característiques principals.
- El tercer grup explica algunes de les danses i de la música actual mexicana —el *duranguense*, la *quebradita*, la música hip hop—, i parla d'alguns compositors actuals. El quart grup presenta l'origen de la música folklòrica mexicana —música molt variada amb diferents estils determinats segons la regió del país— i parla sobre la ranxera, el mariachi, el *conjunto de arpa grande* i el *conjunto jarocho*. També n'expliquen les característiques.
- El cinquè grup parla dels instruments característics de la música mexicana, com ara l'arpa, el *guitarrión mariachi*, la *viuela*, les ocarines, el got xiulador i la marimba.
- I, finalment, el sisè grup tanca aquest recorregut per la música mexicana mostrant algunes de les danses tradicionals mexicanes —la dansa de les plomes, la dansa dels *acatlaxquis*, la dansa dels arcs, la dansa dels cavallets o la dansa de la conquesta, per exemple—, i el seu vestuari característic.

Durant les exposicions orals dels alumnes la mestra també intervé. Com que no hi ha hagut seguiment de la recerca que han dut a terme els alumnes, a vegades la mestra ha de complementar la informació i corregir-ne alguns errors, o bé aclarir conceptes i comentar alguna imatge o vídeo per aportar-ne informació més concreta. La mestra ho pot fer perquè ella també s'ha format a l'inici del projecte en els temes de recerca de cada grup.

La mestra també aprofita per suggerir diferents aspectes que els alumnes podrien haver introduït (suports visuals o musicals/auditius) i, sovint, aporta la vessant pràctica a les exposicions, que solen presentar una informació més aviat de tipus teòric. Per exemple, ensenya en viu els instruments que els nens i nenes descriuen. D'aquesta manera, la mestra garanteix la vivència i la pràctica musical en les exposicions dels nens i nenes. Durant les exposicions orals, doncs, hi ha una construcció conjunta de coneixement entre la mestra i els alumnes.



Quan s'acaben les exposicions, com és habitual, la resta de companys les valoren i es fa un torn de preguntes i comentaris. Les exposicions orals han activat altres interessos dels nens i nenes, i aprofiten per traslladar-los a la mestra i als seus companys mitjançant preguntes. Per exemple, a partir de les exposicions orals, els alumnes volen saber a quina part de Mèxic es fan servir els instruments que s'han presentat. La mestra s'apunta aquestes preguntes amb la intenció de tractar-les més endavant en el projecte. Tot i això, no les acaba de resoldre per manca de temps.

La mestra tutora també vol que els seus alumnes li ensenyin les exposicions. Sap que els alumnes estan motivats tant amb el projecte com amb les presentacions, perquè així li ho han expressat. Així doncs, els nens i nenes repeteixen les exposicions per a la mestra tutora. Cal destacar que, mentre ho fan, incorporen algunes de les recomanacions i rectificacions que els ha fet la mestra de música.

Durant les exposicions, a diferència de la mestra de música, la mestra tutora no interacciona amb els alumnes pel que fa al contingut per qüestions relacionades amb el domini de la matèria, però aprofita per treballar l'expressió oral i felicita els alumnes per la feina feta.

### **Tercera etapa del projecte: què més volem saber?**

Tot i que els alumnes han finalitzat les seves recerques i amb aquestes s'ha donat per tancada una altra etapa del projecte, les mestres s'adonen que encara queden molts dubtes i inquietuds per respondre. Per aquest motiu, tal com els havíem demanat a abans d'iniciar la pràctica didàctica, les mestres proposen als alumnes fer una entrevista a una persona autòctona de Mèxic que sigui experta en música i cultura —a aquestes persones expertes també se'ls anomena *culture-bearer*—, i que els puguin contestar als alumnes allò que ha quedat per resoldre en la segona etapa del projecte.

Tal com veurem a continuació, aquesta visita també reactiva nous temes d'interès, i això promou que es torni a començar tot el procés de fases del projecte i que s'entri en una última etapa, que es diferencia de les anteriors perquè s'inicia amb una nova fase: la reactivació i la reelecció del tema d'interès.

Aquesta tercera i última etapa torna a estar conduïda per la mestra: enlloc de demanar als alumnes que facin recerca per satisfer els nous interessos que tenen, és la mestra qui pren la iniciativa i proposa activitats didàctiques, basades sobretot en la pràctica musical, per donar resposta a les inquietuds que els alumnes han manifestat. Tot i això, es fa partícips els alumnes en tot moment de l'aprenentatge, i s'aprofita el que ells han aportat en les seves recerques per elaborar la informació conjuntament.

## 10 seqüència d'activitats: la visita d'un *culture-bearer*



La mestra de música anuncia als alumnes la visita d'una persona mexicana que és experta en música i cultura del seu país, a la qual podran fer una entrevista per preguntar-li les inquietuds que encara tenen pel que fa a les recerques que han dut a terme. Recordem que la visita d'un expert —artista natiu visitant, que té formació en música i cultura, anomenat *culture-bearer*— és un dels altres condicionants d'aquest disseny de projectes de treball en músiques del món.

Els nens i nenes preparen l'entrevista a l'àrea de llengua amb la mestra tutora, que aprofita per treballar les característiques d'aquesta tipologia de text.

La mestra tutora explica als alumnes que, tot i que el gruix de l'entrevista ha d'estar centrat en la música mexicana, també poden aprofitar la visita de l'expert per formular-li preguntes sobre temes socioculturals, i, de la mateixa manera que es va fer a l'aula de música quan va caldre, prepara un seguit d'imatges sobre aspectes socioculturals mexicans per activar els interessos dels alumnes.

Els nens i nenes s'organitzen en petits grups, cadascun dels quals disposa d'un ordinador portàtil per visualitzar les imatges, i han de pensar les preguntes musicals i culturals que voldran formular a l'expert. Moltes de les imatges estan relacionades amb l'arquitectura, l'estructura, la pintura i l'artesanía mexicana, i d'altres fan referència a qüestions diverses, com els menjars, els paisatges, l'escut de Mèxic o alguns elements autòctons del país, com la papallona monarca o la *noche del alebrije*. També s'observen imatges d'altres fets que ja han estat comentats anteriorment en el projecte, com el Dia dels Morts, un còdex d'escenes quotidianes o el poeta Nezahualcòyotl.

Una vegada cada grup ha pensat les preguntes, les exposen en veu alta davant dels companys. La meitat de les preguntes sobre temes socioculturals que els alumnes plantegen estan relacionades amb les imatges que han observat. Així doncs, en certa manera, aquesta activitat ha condicionat els alumnes. En canvi, les preguntes sobre temes musicals de l'entrevista estan relacionades, a grans trets, amb els temes de les recerques que han fet els alumnes.

Entre tot el grup classe, seleccionen les preguntes que consideren més importants, ja que estimen que no hi haurà temps per fer totes les que s'han plantejat, i acaben d'elaborar l'entrevista.

La mestra tutora vetlla perquè el vocabulari utilitzat per formular les preguntes sigui adequat i respectuós envers el visitant, cosa que també implica educar l'alumnat en valors. Finalment, les mestres suggereixen als alumnes intercalar les preguntes musicals amb les culturals, i els alumnes acaben d'organitzar l'ordre d'intervenció. Ja ho tenen tot preparat per rebre la visita. Abans, però, les mestres donen les preguntes a l'expert perquè es pugui organitzar, pugui preparar les respostes i pugui portar els materials que consideri necessaris.

A l'inici de la sessió, la mestra de música presenta els experts mexicans que els visiten —al final ha aconseguit que en vinguin dos—, i els nens i nenes mostren molta expectació, fins i tot estan un xic nerviosos pel fet de poder rebre persones que pertanyen a la cultura que estudien, les quals els poden aportar informació de primera mà. Tant la mestra tutora com la mestra de música han ajudat a preparar l'aula amb tots els materials que els experts han portat. Entre d'altres, podem observar una bandera de Mèxic, un llibre dels asteques, una ampolla de tequila, una nina amb un vestit característic de les danses, un paquet de fajitas, una calavera de sucre, una papallona monarca dissecada, un llibre de Frida Kahlo, un barret mexicà i diferents instruments mexicans:

*coyoleras, quijada de burro, sonajas, guajes, teponatzli*, una marimba, ocarines, flautes de canyís, flautes dobles i triples o un corn marí, entre d'altres. Tots aquests materials serveixen als experts de suport per respondre les preguntes que els plantegen els alumnes.

L'entrevista s'inicia amb les preguntes introductòries, que permeten conèixer una mica més els experts. Durant el desenvolupament de l'entrevista, aquests responen les preguntes que els alumnes els formulen, i d'aquesta manera els parlen sobre diferents aspectes:

- La vida quotidiana de Mèxic, les característiques de les ciutats, l'escola, la vida rural i urbana.
- Aspectes que els nens coneixen, com Nezahualcóyotl, la llengua nàhuatl i el Dia dels Morts.
- Els mostren alguns instruments en viu, els els deixen manipular i els toquen.
- Les danses, els instruments que les acompanyen i els vestits.
- Els compositors mexicans famosos actuals.
- La música dels mariachi i els grups *norteños*, la rellevància de la seva música al seu país i la música que escolten els joves actualment.
- El menjar característic mexicà.
- Els animals que per a ells són sagrats. Els alumnes comparteixen amb ells experiències pròpies que estan relacionades amb el tema en qüestió.

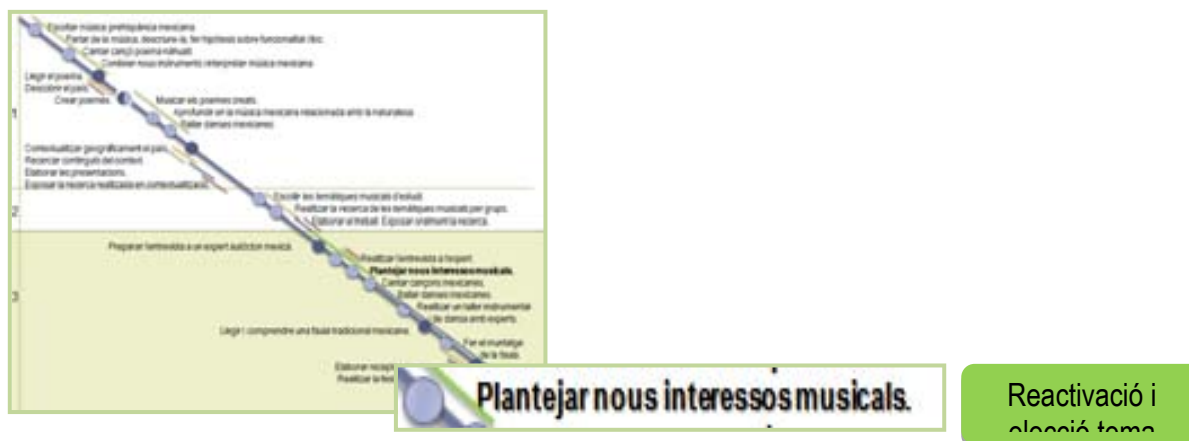
Molta de la informació que exposen serveix als alumnes per ampliar la que ells han trobat en les seves recerques. Sovint els experts comparen la seva cultura amb la dels alumnes per fer més entenedor allò que els estan explicant. També mostren als alumnes fotografies, on poden veure il·lustrats aquells aspectes concrets als quals es refereixen.

Relacionen la informació que transmet amb l'època històrica, amb la finalitat de la música, amb el clima, amb les regions del país i amb els materials de l'entorn que permetien construir instruments, entre d'altres. Així doncs, aporten informació contextual als alumnes relacionant la música amb l'entorn a la qual pertany.

Les explicacions dels experts tenen un toc quotidià i són plenes d'anècdotes, cosa que les fa més properes, atractives i entenedores per als alumnes. Durant aquesta sessió, els experts intervenen com a intèrprets musicals i com a transmissors d'informació. Allò que expliquen els resulta tan interessant que, a vegades, els alumnes salten el guió de l'entrevista i de manera espontània formulen preguntes que no han estat preparades. Durant la sessió, la mestra de música gairebé no intervé, i quan ho fa és per reforçar alguna explicació de l'expert. L'estona s'acaba, i una nena tanca la sessió agraint als experts les seves explicacions. Els experts manifesten als alumnes el goig que ha significat per a ells poder compartir la seva cultura i fer-la conèixer.

Una vegada passada l'entrevista, la mestra tutora demana als alumnes un comentari crític: l'entrevista dels experts està molt ben valorada per part dels estudiants. L'únic aspecte que critiquen és el fet de no haver tingut prou temps per finalitzar-la.

### 11a seqüència d'activitats: plantejament de nous temes d'interès



Aprofitant la revifada d'interès i de motivació mostrada pels alumnes durant la preparació i el desenvolupament de l'entrevista dels experts, la mestra de música els demana que a partir de tota la informació que tenen, de les recerques que han realitzat i del que els han explicat tant els artistes nadius que els han visitat com les mestres, expressin com voldrien continuar treballant aquest projecte.

Els nens de seguida s'animen a proposar coses més relacionades amb la pràctica musical que no pas amb la recerca d'informació teòrica.

Els nens proposen a la mestra els següents temes d'interès:

- Construir instruments mexicans, com l'ocarina.
- Muntar un conjunt instrumental mexicà i interpretar alguna peça.
- Escoltar músiques famoses mexicanes.
- Ballar danses mexicanes.
- Fer una obra de teatre tradicional mexicana.
- Preparar un berenar mexicà.

A diferència dels interessos que els alumnes han plantejat a la segona etapa, aquests són més concrets i estan relacionats amb la pràctica musical, molt possiblement pel fet que en les sessions amb l'expert han observat i escoltat música interpretada per instruments autòctons en viu. La mestra recull els interessos dels alumnes, i, en aquesta tercera etapa del projecte, prepararà activitats pràctiques per poder-los satisfer.

La mestra tutora, per part seva, tot i que no disposa de temps per poder desenvolupar gaire més el projecte, demana als alumnes que exposin el que els agradaria treballar si poguessin continuar la recerca sobre temes socioculturals mexicans.

Per exemple, els alumnes proposen: descobrir quin és el menjar més típic de Mèxic; aprendre coses de la bandera, l'origen i la història; determinar per què les calaveres agraden tant als mexicans, per què les decoren, per què apareixen en els rituals; conèixer coses noves sobre Nezahualcóyotl; veure d'on prové aquest excés de picant en el menjar; aprofundir en les qüestions relacionades amb la dansa investigant el tipus de vestuari que utilitzen i el significat dels colors en els vestits; entendre per què els mexicans utilitzen aquests barrets tan grans; conèixer per què el grup *tl* és tan freqüent en la llengua antiga mexicana; conèixer quins són els edificis més importants de Mèxic; saber qui és el president de Mèxic i com s'organitzen políticament, i conèixer més cantants famosos actuals.

Podem observar que la major part d'aquests temes qüestions han estat tractats anteriorment en les recerques que els alumnes han portat a terme (contextualització geogràfica i recerca sobre aspectes musicals). Tot i això, n'hi ha d'altres que tenen relació amb les preguntes que els alumnes havien preparat per a l'entrevista de l'expert i que no van ser contestades per falta de temps, o bé són dubtes que els nens i nenes es plantegen sense que hagin estat tractats prèviament. Així doncs, aquest plantejament de temes d'interès socioculturals permet a la mestra comprovar que tot el treball fet amb anterioritat ha servit per activar els interessos dels alumnes, ja que algunes de les coses que proposen consisteixen en aspectes que ja han estat tractats abans en el projecte.

\*\*\*\*\*

En aquesta tercera etapa, el projecte se situa bàsicament en la fase d'elaboració i de síntesi de la informació.

Per poder satisfer gran part de les inquietuds dels alumnes, la mestra fa una recerca d'informació que transmet a partir d'activitats pràctiques musicals en les quals els alumnes també participen. Tot i això, també hi ha algunes inquietuds que les mestres demanaran als alumnes que resolguin pel seu compte mitjançant activitats de recerca.

## 12a seqüència d'activitats: cançons i danses mexicanes



El primer que proposa la mestra de música és un seguit d'activitats pràctiques musicals relacionades amb la cançó i a la dansa.

- S'ensenya a cantar un repertori variat: «Cielito lindo», «Allá en el rancho grande», «Las Mañanitas», «La Adelita», «La Bamba», «La Cucaracha», «El Rey», «Me voy» i «Limón y sal». Els alumnes van esmentar algunes d'aquestes cançons a les exposicions orals de la segona etapa del projecte. Abans de cantar-les, escolten les cançons enregistrades per tal de copsar el tipus d'instrumentació que les acompanya i els trets característiques de la manera d'interpretar-les: la pronunciació dels mots del text —sobretot la lletra zeta o la lletra ce davant de la e com si fos la essa (seseo)— i l'ornamentació melòdica de la veu. També es dona informació cultural relacionada amb les cançons i s'explica la funcionalitat que tenien, l'origen (estat mexicà del qual provenen), la situació en la qual es cantaven, el tipus de cançó i algunes característiques de l'estil, per qui són interpretades, l'autor, els fets històrics que es relacionen amb el text de la cançó i el significat del text, entre d'altres. Quan s'aporta aquesta informació es té en compte establir relacions amb les informacions que els alumnes ja van aportar en les exposicions orals de l'etapa anterior. Una vegada han après a cantar totes les cançons, en fan un cançoner en el qual se'n recullen els textos i s'acompanyen amb il·lustracions.
- Pel que fa l'aprenentatge de danses mexicanes, la mestra recupera «La raspa», que és la dansa que ja havia ensenyat als alumnes en la primera etapa del projecte.

Els n'ensenya un pas nou, el *jarabe tapatio*, i explica als nens i nenes que amb aquest nou pas ja coneixen la coreografia més estandarditzada d'aquesta dansa. També aprenen dues danses més: «Las chiapanecas» i «La polca loca». De la mateixa manera que s'ha fet amb la cançó, també es dona informació contextual de cadascuna de les danses, especialment aquella relacionada amb la situació geogràfica, ja que aprofita aquestes tres danses per explicar als alumnes algunes de les característiques musicals de cada estat de Mèxic, i així poder reconèixer la música de cada zona.

L'escolta de la dansa també sol ser el primer que es fa abans d'aprendre-la, i es canalitza l'atenció dels alumnes cap al reconeixement dels instruments, l'agrupació instrumental i l'estructura de la dansa, guia necessària per aprendre la coreografia.

La mestra sovint planteja pràctiques creatives relacionades amb les danses i demana als alumnes que proposin passos per ballar-les. Però, tot i que deixa que els alumnes s'expressin i aportin les seves idees, la mestra les acaba perfilant i reconduint subtilment cap als passos originals de les danses, ja que d'aquesta manera en pot explicar el significat i el motiu pel qual es feien.

La mestra també introdueix elements que són característics de les danses a partir del visionat d'un vídeo, com per exemple, en el cas de «La polca loca», el fet d'aixecar el barret quan arriben al final de la frase musical o posar les mans al cinturó mentre fan el pas puntejat.

El vídeo també els permet observar la manera com es balla i fixar-se en el vestuari que s'utilitza, una qüestió que forma part dels interessos dels alumnes. En aquesta línia, la mestra porta a l'aula un dels vestits originals que es fan servir per ballar la dansa, i els en dona detalls de fabricació. Els alumnes es queden meravellats.

No totes aquestes danses estan adaptades perquè puguin ser ballades per nens i nenes, per tant, el que fa la mestra és buscar-ne les versions que siguin més adequades. Per exemple, en el cas de «Las chiapanecas», la mestra primer fa escoltar als alumnes la versió original interpretada per una orquestra de marimbres i després utilitza una versió de la música, anomenada el «Vals de la Núvia», per ensenyar-la a ballar als alumnes, perquè el tempo és més lent que en l'original i això facilita l'execució dels passos.

### 13a seqüència d'activitats: taller instrumental i dansa amb experts mexicans



La mestra de música, com que ha vist que la visita de l'expert ha motivat molt els alumnes, prepara dues visites més per aprofitar també els interessos que els nens i nenes han manifestat tenir. D'una banda, convida una altra vegada un dels experts que els ha visitat perquè ensenyi els alumnes a tocar instruments mexicans i perquè els ajudi a muntar una peça prehistòrica mexicana. De l'altra, convida també una experta en dansa mexicana perquè mostri als alumnes la manera com es ballen les danses prehistòriques.

La mestra i l'expert es posen en contacte per organitzar la sessió del muntatge de la peça instrumental i, tenint en compte el nivell musical que tenen els alumnes i els instruments dels quals disposen a l'aula, l'expert fa un arranjament de dues cançons prehistòriques mexicanes:

La «Canción de los Tamales» i la «Danza de los Yaquis», que provenen d'un poble antic, els *huicholes*, que encara conserva molt les seves tradicions. Com que disposen de poc temps per fer el muntatge, en una sessió anterior a la visita de l'expert la mestra comença a ensenyar-los la «Canción de los Tamales».

Reparteix a cada alumne un instrument i els ajuda amb la lectura de la partitura i el muntatge de la peça, que es fa de manera acumulativa. La mestra també els explica el significat de la peça i els dona informació sobre els *tamales*, que és un tipus de menjar mexicà.

Per muntar la «Danza de los Yaquis», l'expert primer dona informació contextual de la peça i parla de la cultura dels *yaquis* i de la regió de Mèxic on se situen, explica que és una cultura molt valorada pel seu art i la seva cultura i que una de les danses característiques d'aquesta cultura és la *danza del venado*, de la qual els alumnes ja han sentit a parlar quan van fer les exposicions orals dels resultats de les primeres recerques del projecte.

L'expert explica als nens i nenes quins són els instruments amb els quals els *yaquis* fan la seva música, i procura que els instruments que ells utilitzaran per suplir-los s'assimilin al màxim a la sonoritat de l'original. Cada nen disposa d'un instruments (*sonajas*, *coyoleras*, *panderos*, *teponatzli*, *conga*, *flauta de canyís* i *xilòfon*).



L'expert mostra als alumnes la manera exacta com han de tocar els instruments i el so que han d'aconseguir a partir de models. Ensenya la peça de manera acumulativa i dirigeix els alumnes durant el muntatge. A l'hora d'ensenyar, l'expert s'habitua al context on es troba, és a dir, adapta la manera d'ensenyar la música al sistema al qual els nens i nenes estan acostumats. Tot i això, a vegades també utilitza recursos didàctics propis, com per exemple, el nom que dóna a les síl·labes rítmiques: per anomenar dues corxeres i una negra enlloc de dir «ti-ti ta», que és com ho coneixen els alumnes, l'expert diu «ti-qui ta», o «ti-qui pum».

En alguns moments la mestra de música intervé amb diferents finalitats: complementar les explicacions de l'expert i fer-les més comprensibles per als alumnes, donar suport material i tocar els instruments que els alumnes no poden tocar, com per exemple la flauta de canyís, que fa la melodia de la peça.

La mestra tutora també es troba a l'aula observant com els alumnes munten una peça prehistòrica mexicana. Durant el muntatge, el comportament dels alumnes és molt bo i quan acaben es mostren satisfets d'haver après a interpretar una música mexicana amb el guiatge d'un expert natiu mexicà.

En el taller de dansa amb la ballarina experta en ball folklòric mexicà, s'estableix un lligam amb el taller anterior i els alumnes aprenen a ballar la «danza de los yaquis», una coreografia que l'experta ha pensat expressament per a ells. La coreografia recull els passos característics de les danses prehistòriques mexicanes que fan al poblat dels *yaquis*: molt de contacte amb els peus a terra o el tors endavant, per exemple.

L'experta demana als alumnes que es reparteixin per l'espai, els parla sobre la música, sobre com està estructurada i, a partir d'aquí, comença a ensenyar-los la coreografia per imitació. Explica el significat de cada pas: per exemple, a la introducció de la dansa els fa inclinar cap endavant perquè els *yaquis* abans de començar una dansa sempre fan una salutació als quatre punts cardinals.

Una vegada han après la dansa, l'experta els ensenya alguns vídeos d'altres danses típiques dels *yaquis*, com la *danza del venado*, perquè vegin l'actitud a l'hora de ballar, alguns passos característics que ells han après i el vestuari que porten els ballarins.

Per finalitzar la sessió, l'experta i la mestra de música, que es coneixen perquè ambdues formen part del grup de dansa Son de México, ballen davant dels alumnes una dansa mexicana. Porten posades unes faldilles llargues de colors amb volants, característiques de les danses mestisses (barreja entre indígenes i espanyols). Aquesta dansa també la contextualitzen, i expliquen que se situa en l'època colombina, després de l'arribada dels espanyols a Mèxic, i a l'Estat de Jalisco. L'experta explica que el «El son de la Negra», és una dansa que és gairebé un himne per als mexicans, i els dóna alguns detalls de la història del nom. Quan finalitzen la dansa, els nens aplaudeixen i somriuen, i inicien un torn de preguntes espontànies a l'experta.

Amb les seves respostes explica on va aprendre a ballar, que els vestits són diferents depenent del clima i la regió, i altres coses més personals que els alumnes li han volgut preguntar.

## 14a seqüència d'activitats: la faula mexicana de *El águila y el ocelote*



Aprofitant que els alumnes volen fer el muntatge d'una obra de teatre tradicional mexicana, la mestra de música els proposa escenificar la faula *El águila y el ocelote*, basada en la mitologia prehispànica mexicana i escrita per Jordán Aboytez.

Tant la dansa com les peces instrumentals que els alumnes han après amb els experts també estaran integrades dins d'aquesta faula que representaran a final de curs davant d'altres companys de l'escola com a mostra del projecte de música i cultura mexicanes que han fet.

El treball de la faula es porta a terme tant des de l'àrea de llengua i literatura catalana amb la tutora, com des de l'àrea de música.

La tutora demana als alumnes que, en petits grups, llegeixin el text de la faula i que en comentin el significat. Una vegada llegit, ja coneixen la història i comencen a pensar com inserir la música en el decurs de la faula i quin tipus d'ambientació sonora podrien crear per acompanyar-la.

A l'àrea de música, els alumnes creen una ambientació sonora amb instruments prehispànics mexicans per acompanyar la narració de la faula. Amb els instruments decideixen fer efectes d'ocells i efectes d'aigua, seguint el model de les músiques prehispàniques que havien escoltat a l'inici del projecte. Com que tot ho decideixen els alumnes, és un procés de creació lent, al qual la mestra de música dedica 8 sessions, però també és molt satisfactori.

Els alumnes actuen com a narradors, músics i ballarins, i representen el muntatge de la faula als alumnes del cicle inicial de l'escola, i també als seus companys de 5è.

Les mestres han facilitat la faula a les respectives tutores d'aquests cursos perquè abans de veure'n la representació en facin la lectura i coneguin el significat de la història.

## 15a seqüència d'activitats: la cloenda del projecte



La mestra de música ha intentat proposar activitats per a gairebé tots els interessos que els alumnes li han plantejat, i quan arriba el final del projecte, les mestres decideixen satisfer l'última petició dels alumnes: volen fer receptes mexicanes.

A l'àrea de llengua i literatura catalana, la mestra tutora explica les característiques del text instructiu, i els alumnes, individualment, busquen informació a Internet per fer receptes mexicanes. Com a premissa, la mestra demana que ha de ser una recepta que els alumnes puguin preparar tant a l'escola com a casa. Després d'escriure la recepta, el treball es complementa a casa, on molts dels nens i nenes les proven d'elaborar amb les seves famílies. Els nens fan fotos i vídeos del resultat, que cadascun presenta a l'aula davant dels seus companys.

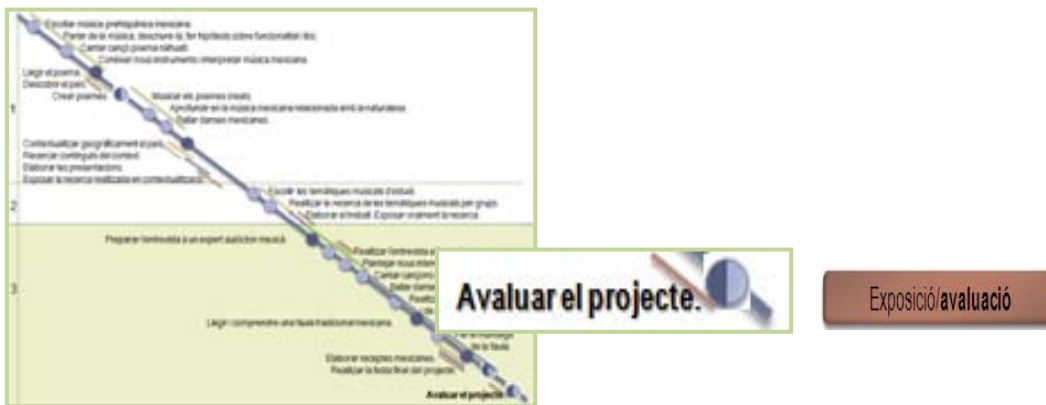
Com que aquesta activitat ha tingut tant d'èxit entre els alumnes, les mestres decideixen relacionar-la amb la cloenda del projecte, i proposen fer una festa mexicana en la qual ells podran preparar les seves receptes perquè tothom les pugui tastar. El dia de la festa, les mestres i els alumnes decoren la classe amb elements mexicans. Han organitzat un racó en què els alumnes elaboren els plats mexicans, i com que hi havia moltes receptes repetides, les preparen en petits grups. Les receptes mexicanes que han cuinat els alumnes són els *chilaquiles*, *quesadilla* amb formatge i pernil dolç, tacos, *frijoles*, nachos amb guacamole i xili.

La mestra de música els ha preparat un refresc mexicà: l'aigua de Jamaica. També hi ha música mexicana de fons, i els nens i nenes ballen i canten. Somriures d'orella a orella, música, dansa i menjar per finalitzar una experiència que ha generat molt de coneixement, tant per als alumnes com per als mestres.

\*\*\*\*\*

L'etapa es tanca amb la fase d'avaluació del projecte, tant pel que fa als continguts com pel que fa a la valoració per part dels alumnes de l'experiència.

## 16a seqüència d'activitats: l'avaluació del projecte



Les mestres decideixen preparar als alumnes un exercici de cloenda amb el qual els nens i nenes puguin mostrar, sobre el paper, una part dels continguts culturals i de reconeixement auditiu que han adquirit.

Aquest exercici es complementa amb una altra part de l'avaluació que ja s'ha dut a terme quan les mestres han observat com s'han organitzat els alumnes, la capacitat de síntesi que han tingut, la interpretació instrumental que han realitzat, la predisposició a l'hora de ballar les danses i de cantar les cançons.

Per tal que els nens i nenes es puguin preparar aquest exercici, les mestres han preparat un CD amb una recopilació de tot el material que han utilitzat durant el projecte.

Cada alumne disposa d'un d'aquests CD, en el qual es poden consultar les audicions escoltades, el recull d'imatges que les mestres van utilitzar per activar els interessos dels alumnes, les presentacions Power Point de contextualització i de recerca musical de cadascun dels grups i les receptes, entre d'altres. Tampoc no s'han oblidat de les fotos de l'entrevista i els tallers amb els experts, que quedaran com a record.

Abans de fer l'exercici d'avaluació, la mestra de música també aprofita per repassar amb els alumnes diferents aspectes als quals s'ha fet referència durant el projecte, i els presenta un Power Point per recordar i ordenar tot allò que s'ha comentat sobre la música prehistòrica mexicana. La mestra repassa els noms dels instruments prehistòrics, els materials amb els quals estan construïts, la finalitat amb la qual s'utilitzaven i la manera com es toquen. Durant l'exposició de la informació, demana constantment la participació dels alumnes, ja que vol que sigui un repàs conjunt. D'aquesta manera, mentre va explicant també remet a la informació que els alumnes van aportar en les exposicions orals, per donar-li valor, utilitat i importància. Constantment relaciona coneixements i fa participar els alumnes en el seu propi aprenentatge. Així doncs, la mestra fa aquest repàs per preparar els alumnes per a l'avaluació i per recuperar els temes i ordenar-los. L'exercici d'avaluació que proposen les mestres és global de tot el projecte, i l'han preparat conjuntament.

Formular-lo ha estat un tasca difícil, perquè l'han volgut plantejar de manera competencial, amb preguntes de caire obert en les quals els alumnes puguin demostrar les competències i els coneixements que han adquirit.

A l'exercici, els alumnes han de pensar quins haurien de ser els elements necessaris per preparar una festa mexicana, han d'identificar imatges amb la cultura mexicana, han d'explicar què veuen representat en un còdex sobre un ritual amb acompanyament instrumental, han de situar Mèxic en un mapa mut, els països que el delimiten i els mars que l'envolten. I, finalment, també han de fer un exercici auditiu en el qual han de ser capaços de reconèixer quines de les músiques que escolten són de Mèxic i explicar per què.

Per fer-ho, s'han de fixar en els instruments, en l'agrupació instrumental, en l'estil i, si poden, també han d'ubicar les músiques en una zona concreta. Les mestres comenten que els resultats<sup>52</sup> de l'exercici d'avaluació són positius.

Una vegada finalitzada la prova, la mestra de música torna a fer escoltar als alumnes les audicions, i conjuntament les van reconeixent i en van donant les explicacions pertinents. La majoria d'alumnes les ha reconegut correctament gràcies a la relació de diferents aspectes treballats durant el projecte, com per exemple, les agrupacions instrumentals escoltades i les característiques de la música dels diferents estats comentades mentre feien pràctica musical amb cançons o amb danses mexicanes.

Per poder avaluar la part de dansa, la mestra de música elabora un dossier en el qual ha recopilat les danses mexicanes que han treballat. De cada dansa, en podem trobar una petita presentació, un mapa mut en què els alumnes han de situar l'estat al qual pertany la dansa, una explicació sobre les característiques de l'estat (la capital, l'ocupació de la població, aliments coneguts, monuments importants, paisatge i tradició musical, per exemple), una imatge relacionada amb la dansa i una fitxa tècnica amb els instruments, i l'estructura i la descripció dels passos de la coreografia. La mestra no els ha completat tota la fitxa, ho fan als alumnes conjuntament a l'aula, i així aprofiten per repassar-les mentre n'escolten la música i les ballen. Els alumnes s'emporten el dossier a casa per poder-lo estudiar. En l'última sessió del projecte, la mestra els planteja oralment algunes preguntes sobre les danses mexicanes que han après. Les preguntes són tant de temes qüestions musicals com socioculturals i, entre d'altres coses, la mestra pregunta el nombre d'estats que té Mèxic, els productes característics dels estats d'on provenen les danses que han ballat, els vestits típics de les danses, els instruments que s'utilitzen, el tipus de música tradicional dels estats o les agrupacions musicals.

Una vegada finalitzat el projecte, els alumnes el valoren mitjançant un qüestionari obert en el qual han escrit la seva opinió i comentaris sobre les diferents activitats dutes a terme.

Les activitats més valorades pels alumnes són la festa final, les receptes mexicanes, l'entrevista amb els experts i les activitats de recerca, tant les de contextualització com les de temes musicals.

---

<sup>52</sup>Els resultats i les correccions dels exàmens, no les hem pogut consultar. Les mestres ens van facilitar el contacte d'alguns alumnes, als quals els vam enviar un correu electrònic, però no s'han posat en contacte amb nosaltres. Així que no hem pogut consultar les respostes que els nens i nenes van escriure.

## 6.2 Descripció del projecte de música i cultura xineses

La descripció del projecte de música i cultura xineses, també la iniciem amb una figura en què es veu el desenvolupament del projecte per etapes, fases i seqüències d'activitats.

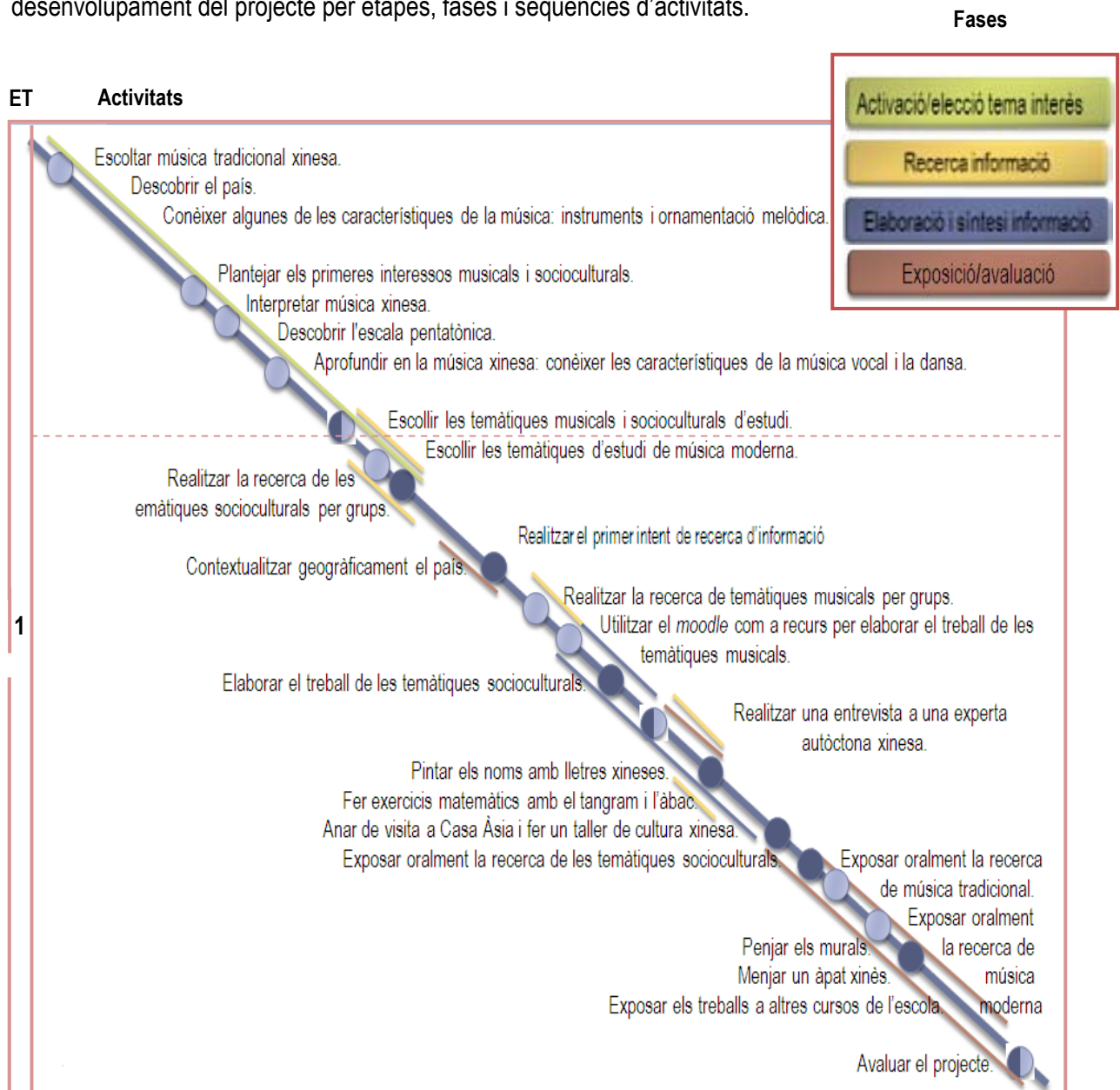


Figura 24: Figura resum del projecte de música i cultura xineses

Tot i que aquest projecte es desenvolupa en una sola etapa, volem destacar que s'inicia amb una pràctica musical prèvia a l'elecció del tema d'interès per tal de posar als alumnes en situació i engrescar-los perquè es puguin plantejar què volen saber pel que fa a la música i la cultura xineses. Aquesta part introductòria del projecte s'ha portat a terme perquè així ho hem plantejat en el disseny de la recerca (és un dels condicionants) i es veu reflectida en l'esquema amb una línia horitzontal de guionets.

## Els mestres preparen el projecte

Ens posem en contacte amb la mestra de música, via correu electrònic, per preguntar-li si li interessaria formar part d'aquesta experiència. La mestra accepta amb molta il·lusió, i en una primera reunió li expliquem en què consisteix exactament la recerca que volem dur a terme i concretem algunes de les seves característiques, fent especial esment a la metodologia dels projectes de treball, ja que aquest serà el primer projecte que faran a l'escola. També li presentem un repertori de peces de diferents cultures<sup>53</sup> perquè les escolti i triï aquella que, per motius de preferències personals o estratègiques en relació amb el grup classe al qual s'adreçarà, li sembli mes adient. Finalment, pactem la temporalització de la recerca (el primer trimestre del curs) i li demanem que, a l'hora de triar el grup amb el qual portarà a terme l'experiència, també tingui present l'afinitat que té amb els mestres tutors i la seva predisposició a participar.

En una segona reunió, la mestra ens diu que farà el projecte amb els cursos de 6è A i 6è B, però que nosaltres només seguirem i observarem el curs de 6è A. Una vegada s'inicia el projecte, com que el curs de 6è B s'adapta millor a la nova manera de treballar, a partir de la sisena sessió també enregistrem el 6è B a les classes de música, però no les de la tutora, perquè és reticent a fer classe davant de la càmera, tot i que es mostra molt participativa en el projecte.

La mestra ha seleccionat aquests cursos, d'una banda, perquè coneix bé els nens i les nenes —ha estat la seva mestra de música durant sis anys— i, de l'altra, perquè ja fa dos anys que treballa amb els tutors i han dut a terme alguna experiència plegats. En aquesta segona reunió, la mestra també ens comunica que vol que el projecte sigui sobre la música xinesa. El que ha portat als mestres a aquesta elecció és que a l'escola tenen força alumnes immigrants d'aquesta cultura, i consideren que és una bona oportunitat per poder-la conèixer més a fons. Al curs de sisè hi ha dues nenes xineses, una a cada classe, i diversos nens que estudien xinès com activitat extraescolar. Per tant, els mestres es plantegen el projecte amb un rerefons intercultural.

La música xinesa no forma part del repertori inicial de músiques del món que li havíem proporcionat a la mestra, tot i això, per facilitar-li la feina, fem un petit treball de recerca de selecció de peces, un total de 64. El resultat final és un recull de 14 audicions de música xinesa, que van acompanyades d'un quadre en el qual s'especifiquen els continguts musicals que es poden treballar en cadascuna d'aquestes. Aquest recull és variat i intenta recopilar les característiques principals de la música xinesa perquè la mestra les pugui presentar als alumnes.

---

<sup>53</sup> La llista és una recopilació d'audicions de música del món en la qual s'especifica l'element musical que es treballa en cadascuna. Aquestes audicions pertanyen a propostes didàctiques que s'han portat a terme amb els mestres que formen part del grup de treball Música del Món, Contemporània i Moderna, de l'ICE de la UAB.

Des del grup de treball de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) Músiques del Món, Contemporànies i Modernes, de la UAB també fem un treball paral·lel de concreció de propostes didàctiques, que els mestres del grup apliquen i de les quals validen la idoneïtat.

Finalment, es desenvolupen unes propostes didàctiques concretes que la mestra de música podrà utilitzar per introduir la música de la Xina als seus alumnes i tractar algunes de les seves característiques, tals com alguns instruments, la música vocal, la cançó, l'ornamentació melòdica o l'escala pentatònica.

En l'última reunió que tenim abans de començar el projecte també participen els mestres tutors. Una part de la reunió és per exposar als mestres la metodologia dels projectes de treball, que acompanyem amb l'entrega d'un dossier que inclou informació sobre el que s'entén per projectes de treball, els antecedents dels projectes, les característiques, les etapes, el paper del mestre i dels alumnes i el treball en grup. A més del dossier, també els facilitem llibres que il·lustren els aspectes rellevants d'aquesta metodologia i en donem exemples concrets d'aplicació. En l'altra part de la reunió, s'entrega i es comenta un dossier amb informació sobre música i cultura xineses. Finalment, també especifiquem, tant als tutors com a la mestra de música, els trets que ja estan establerts en el disseny d'aquest projecte: ha de tenir un inici amb una pràctica musical dirigida per la mestra, el projecte ha d'expandir-se cap a les altres àrees amb els tutors, i per aquest motiu s'ha de vetllar perquè s'estableixin temes i qüestions d'estudi musicals i socioculturals. Els tutors són els encarregats de treballar temes socioculturals, els quals han d'ajudar a fer entendre la música, han de servir per contextualitzar-la; dit d'una altra manera, el que es treballa amb els tutors ha de complementar i tenir relació amb el que es faci a l'aula de música per tal de donar una visió global al projecte.

\*\*\*\*\*

## **Primera etapa del projecte: desenvolupament del projecte**

A l'inici del projecte, la mestra de música procura fer activitats basades en la pràctica musical per tal d'activar els interessos dels seus alumnes, i delimitar i conduir aquests interessos cap a la música xinesa, que és la que ella ha escollit treballar. Aquesta pràctica musical prèvia, que en aquest projecte correspon a la fase d'activació del tema d'interès, està conduïda principalment per la mestra de música. Les activitats que s'hi fan estan dedicades a aportar als alumnes un ventall ampli de coneixement sobre les característiques de la música xinesa, i al fet que els alumnes s'acostumin a les sonoritats d'aquesta música.

Aquesta fase prèvia està formada per les següents seqüències d'activitats:



## 1a seqüència d'activitats: introducció a la música xinesa

Escoltar música tradicional xinesa.  
Descobrir el país.  
Conèixer algunes de les característiques de la música: instruments i ornamentació melòdica.

Realitzar una primera escolta: música i ornamentació  
Identificar algunes característiques de la música: instruments i ornamentació melòdica

Realitzar la segona escolta: música i ornamentació  
Compartir les impressions i impressions

Elaborar el treball de les temàtiques assignades

Realitzar la tercera escolta: música i ornamentació  
Elaborar el treball de les temàtiques assignades

Realitzar la quarta escolta: música i ornamentació  
Elaborar el treball de les temàtiques assignades

Realitzar la cinquena escolta: música i ornamentació  
Elaborar el treball de les temàtiques assignades

Escoltar música tradicional xinesa.  
Descobrir el país.  
Conèixer algunes de les característiques de la música: instruments i ornamentació melòdica.

Activació/elecció tema interès

La mestra de música introdueix la música xinesa als alumnes amb una activitat d'escolta: els presenta un fragment de l'obra *Xiyang Xiaogu*, interpretada per tres instruments tradicionals xinesos.

La mestra aprofita les propostes didàctiques que li hem proporcionat per presentar aquesta música als alumnes. Abans de deixar parlar els nens i les nenes la mestra els la fa escoltar unes quantes vegades, en cadascuna de les quals els va demanant que es concentrin més en la música tancant els ulls i resseguint les ornamentacions de la melodia amb la mà. Aquestes primeres escoltes, que estan una mica conduïdes per la mestra, ens donen informació sobre allò que els nens capten sobre la música del món.

El primer que fan els alumnes quan la mestra els demana que expressin el que han pogut escoltar és ubicar la música a la Xina. Els nens i nenes diuen que la sonoritat de la música els ha recordat aquest país. La mestra ens comenta que, a part del que puguin treballar a l'escola, els nens i nenes tenen coneixements previs, inputs sonors que reben per la ràdio, la televisió o, fins i tot, mitjançant les pel·lícules, que els fan relacionar un tipus de sonoritats amb uns països concrets. Entusiasmada pel fet que els alumnes ho hagin encertat a la primera, la mestra de seguida els ho confirma, de manera que resol la intriga i l'expectació.

S'incentiva els alumnes perquè, a part d'ubicar la música en un lloc concret, parlin sobre els diferents elements musicals que reconeixen. Aquests de seguida fan referència als instruments, que identifiquen com a pertanyents a unes famílies concretes (corda i vent) i en comparen les sonoritats amb la dels instruments que coneixen de la seva cultura, encara que són conscients que no són els mateixos.

Això permet a la mestra presentar els instruments. Primerament, però, situa la Xina en un mapamundi, perquè els alumnes vegin exactament on és localitzada i així poder-la contextualitzar.

Utilitza la pissarra digital per mostrar-los imatges de cadascun dels instruments tradicionals xinesos que els presenta: la pipa (una espècia de llaüt), el *zheng* (una espècie de cítara) i la *dizi* (una flauta travessera de bambú).

La mestra exposa informació detallada de cadascun d'aquests instruments i explica les parts que els formen, els materials amb els quals estan construïts, una mica d'història. i també fa referència a algunes de les seves característiques sonores. Per poder donar aquesta informació als seus alumnes, la mestra se serveix del dossier, que amplia amb noves audicions extretes de diferents fonts d'Internet. Una vegada presentats, escolten detalladament el so de cadascun d'aquests instruments.

La mestra, davant del desconeixement de la pronunciació de l'idioma, demana el suport de la nena xinesa o dels nens que estudien xinès com a activitat extraescolar per donar un bon model de pronunciació. Així mateix, els tutors i els alumnes aprofiten els coneixements que té la nena xinesa per aclarir i ampliar determinats aspectes de la música i la cultura de la Xina. Aquest fet incideix positivament en la integració d'aquesta alumna dins del grup classe, li dóna protagonisme i reforça la seva autoestima.

A partir d'aquesta obra la mestra també presenta altres elements característics de la música xinesa, com l'ornamentació melòdica i la música descriptiva.

Pel que fa l'ornamentació melòdica, la mestra presenta als alumnes el concepte de *glissando*, el qual relaciona amb les sirenes que els nens estan acostumats a fer amb la veu quan fan escalfament per cantar. Es demana als alumnes que busquin instruments dins de l'aula de música amb els quals puguin produir aquest ornament. Interpreten el glissando amb el violí, la flauta d'èmbol, la guitarra i la veu, i a partir d'aquesta experimentació els nens comprenen exactament en què consisteix aquest ornament melòdic que han escoltat a l'obra, interpretat pels instruments tradicionals xinesos.

Perquè puguin observar l'efecte que té aquest ornament en les melodies xineses, la mestra els presenta la melodia, interpretada amb el programa informàtic Music Time, sense ornaments. Els nens poden captar-ne la diferència i entendre que els ornaments com el glissando o la repetició de notes donen a la música xinesa les seves particularitats.

La mestra també explica als nens i les nenes que aquesta música que estan escoltant, *Xiyang Xiaogu*, és descriptiva, i que el primer fragment representa la lluna en una muntanya oriental. Posteriorment, els presenta una segon fragment de l'obra, i després de parlar sobre el que els suggereix, entre tots arriben a la conclusió que intenta descriure el so de l'aigua.

Amb aquest nou fragment s'aprofita per fer un repàs del que s'ha anat treballant amb el primer, i els alumnes reconeixen els instruments i els ornaments.

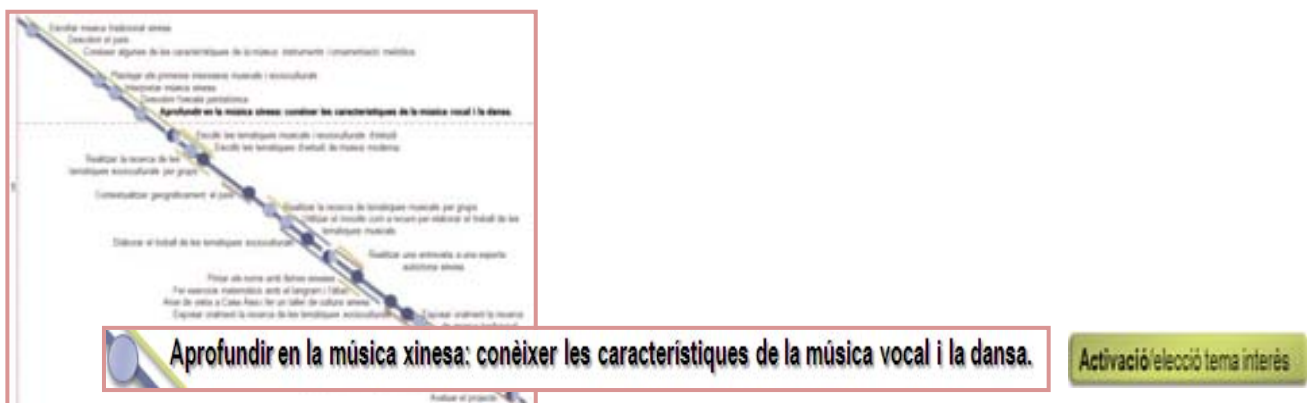




A més a més, els nens i nenes també incorporen les ornamentacions en les seves interpretacions, basades en el que han pogut escoltar en l'audició de la música xinesa.

Després d'assajar el seu motiu diverses vegades, munten la peça. Una vegada han interpretat la peça conjuntament, la mestra els proposa fer un joc i interpretar-la amb els motius desordenats. D'aquesta manera, els alumnes, conduïts per la mestra, experimenten amb les sonoritats de la música xinesa.

#### 4a seqüència d'activitats: la música vocal i la dansa xineses



La mestra de música intenta mostrar diferents característiques de la música xinesa als alumnes abans que es plantegin què en volen saber, i per aquest motiu els fa escoltar una cançó: «Xiu Hebao».

En aquesta obra els alumnes poden copsar algunes de les característiques de la música vocal xinesa. La mestra els incentiva perquè en parlin, tot i això, als alumnes els costa trobar vocabulari per expressar el que escolten i explicar com és una música que, pràcticament, desconeixen.

Amb aquesta obra, a part de poder observar que a l'hora de cantar els xinesos utilitzen una veu nasal, la mestra també anima els alumnes a experimentar amb aquesta música, i els proposa taral·lejar la melodia mentre l'escolten. Les reaccions dels alumnes són diverses, n'hi ha que riuen davant d'aquesta nova situació. De mica en mica, però, els nens es van atrevint a cantar-la.

El mestre tutor també és a l'aula de música, cosa que li permet observar els seus alumnes en un altre context i li aporta noves vivències mentre observa com la mestra de música fa classes. També aprèn coses de la música xinesa que utilitzarà en les seves classes posteriors.

La mestra de música també els ensenya el vídeo que ha buscat pel seu compte, en el qual els alumnes poden observar una dansa xinesa molt plàstica basada en el joc de mans i la sincronització de les ballarines. La mestra gairebé no els aporta informació de la dansa, simplement la fa servir per captivar l'interès dels alumnes cap a aquesta manifestació de la música xinesa, i els fa comentaris positius sobre la seva qualitat estètica.

La nena originària de la Xina aporta nous materials per ensenyar als seus companys: vídeos de música moderna que reflecteixen la música xinesa que aquesta nena està habituada a escoltar. La mestra de música valora molt positivament aquesta intervenció, i és que aquesta nena participa molt poc a l'aula perquè és molt tímida i reservada. El fet que es parli sobre la seva cultura fa que interaccioni més amb els seus companys, que els expliqui coses. Tot plegat fa que comencin a veure un canvi d'actitud molt positiu.

Quan acaba la fase de la pràctica musical prèvia, a part de preguntar als alumnes què els agradaria investigar sobre música i cultura xineses, la mestra de música aprofita per demanar-los que li expliquin què han après i què han descobert en aquestes sessions dedicades a la pràctica musical. Els alumnes fan referència a allò que els transmet la música (els resulta molt relaxant), a algunes característiques melòdiques i a tot allò que han pogut observar en la dansa, que els ha impactat molt.

\*\*\*\*\*

Fins aquí hi ha hagut el desenvolupament de la pràctica musical prèvia. A partir d'ara, comença el projecte pròpiament dit.

Una vegada activats els interessos dels alumnes, els mestres els demanen que escullin, per grups, els temes que volen treballar. En aquest cas, la fase d'elecció del tema d'interès es combina amb petites recerques d'informació, ja que els mestres suggereixen als alumnes que mentre pensen el que voldrien saber sobre la música i la cultura xineses busquin informació per concretar les seves idees o per trobar inspiració. Aquesta fase es desenvolupa a partir de diferents seqüències d'activitats:

### 5a seqüència d'activitats: què volem saber?



Quan els alumnes comencen a mostrar interès per la música i la cultura xineses, els mestres els proposen decidir quins temes volen investigar. La tria d'interessos, però, tindrà quatre plantejaments diferents:

- En la primera part de la fase, que es porta a terme dins l'aula de música, els alumnes han d'escollir alhora els temes socioculturals i musicals que volen investigar. Per aquest motiu, hi són presents tant la mestra de música com el mestre tutor.

Tot i això, abans que els alumnes comencin a expressar els seus interessos, el mestre tutor els explica en què consisteix un projecte de treball: a partir de les seves inquietuds i interessos pel que fa a la música i la cultura xineses, s'organitzaran en grups i busquen la informació. Durant aquest procés, el docent els ajudarà a trobar els camins adequats.

Quan els mestres es disposen a fer els grups de treball, que seran de quatre o cinc persones, veuen que els nens i nenes estan molt emocionats i els deixen fer lliurement, cosa que portarà conseqüències en el funcionament d'alguns grups a l'hora de desenvolupar les tasques del projecte.

En un full en blanc, cada grup apunta què volen aprendre sobre la música i la cultura xineses. D'entrada, la llista d'aspectes socioculturals que els alumnes elaboren és més llarga que la dels musicals, cosa que fa que la mestra de música vagi fent comentaris a cada grup per orientar el seu interès cap a la música.

En general, els interessos que els alumnes es plantegen fan referència a allò que els estranya o els sobta de la cultura xinesa i, d'aquesta manera, volen saber si els xinesos mengen gossos, i per què tenen aquesta forma d'ulls, entre d'altres. Són idees prèvies que els alumnes tenen i que volen verificar.

En aquest sentit, els mestres tenen cura que els alumnes, quan es plantegen aquests interessos, no ho facin en to despectiu, i intenten donar valor a la diferència fent reflexionar els nens i les nenes sobre el que diuen i com ho diuen. Es treballen, doncs, valors interculturals, com el respecte per la diversitat. Pel que fa als interessos musicals, els alumnes estan interessats a aprofundir sobre aquells temes que han tractat durant la fase de la pràctica musical prèvia. La sessió s'acaba i els alumnes no tenen temps d'exposar oralment davant dels seus companys què havien pensat.

Els mestres es reuneixen per preparar la següent sessió de la fase d'elecció del tema d'interès. En aquesta reunió hi ha la mestra de música i els mestres tutors de 6è A i de 6è B. Els mestres comenten quins han estat els temes que interessen els alumnes, a partir dels quals decideixen elaborar una taula resum amb les idees dels dos grups. En veure que els alumnes s'han plantejat estudiar molts temes, tant musicals com socioculturals, els mestres també decideixen que els demanaran que només n'escullin un de cada.

- En la segona part de la fase, continuen havent-hi a l'aula de música tant els mestres tutors com la mestra de música, però aquesta vegada hi són els dos cursos de sisè. Els mestres projecten la taula que han elaborat a partir dels interessos dels alumnes i la reparteixen a cada grup perquè els serveixi per recordar els temes d'interès que s'havien plantejat, però també perquè amplii les opcions i així puguin acabar de decidir què volen estudiar.

Mentre els nens i nenes estan decidint què volen investigar, els mestres s'adonen que hi ha temes que es repeteixen en més d'un grup, ja que, tal com havien decidit a la reunió, els han demanat que només n'escullin un de musical i un altre de sociocultural. Perquè això no passi, i per facilitar el procés de tria, tornen a canviar el plantejament i demanen als alumnes que es quedin amb tres opcions de cada. Els mestres es plantegen fer tot un projecte comú entre les dues classes, per això no es poden repetir temes.

Després, es posa en comú el que es vol investigar i comença el procés per negociar el tema que desenvoluparà cada grup. Hi ha molts temes repetit, perquè per exemple, gairebé tots els grups estan interessats a conèixer la Gran Muralla xinesa, la llengua xinesa, els instruments musicals o la música moderna xinesa. Els mestres decideixen intervenir en el procés i suggereixen nous temes, però els alumnes s'han aferrat als seus interessos i no es deixen convèncer fàcilment. La sessió s'acaba a la meitat del procés de discussió, perquè han d'anar a celebrar la Castanyada, i es demana als alumnes que guardin els papers que han escrit.

Quan finalitza la sessió, els mestres es troben, i, segons el que han pogut captar, decideixen que és més important que els alumnes estiguin satisfets amb els temes que volen investigar que no pas fer un projecte conjunt entre les dues classes.

- La tercera part de la fase d'elecció del tema d'interès, els mestres decideixen portar-la a terme per separat, cadascun a la seva aula. El tutor demana als alumnes que es posin per grups. Considera important explicar les noves decisions que han pres els mestres i comunica als alumnes que, pel fet que en la sessió anterior no van poder acabar d'escollir els interessos perquè n'hi havia que es repetien, han decidit modificar el plantejament i, per això, cal que tornin a pensar què triaran —cada grup classe portarà a terme el seu projecte, independentment del que estigui fent l'altre.

Aquesta és la tercera vegada que els nens i nenes es plantegen què volen saber, i els interessos dels grups no varien gaire respecte dels que ja havien escollit el dia anterior. El tutor els demana que només se centrin en els interessos socioculturals, perquè a l'aula de música escolliran els musicals, i els suggereix que n'escullin tres o quatre. Si els alumnes tenen algun dubte, el mestre els l'intenta resoldre exposant el que coneix del tema en qüestió.



Una vegada decidits els interessos, els posen en comú. En aquest procés de tria, el mestre actua com a moderador i guia, i també estableix connexions entre diversos temes que interessin els membres d'un mateix grup per així fer-los més complets. La fase de negociació dels aspectes socioculturals es veu interrompuda perquè l'hora s'acaba i els alumnes han de marxar a l'aula de música a decidir els temes musicals.

A l'aula de música, la mestra projecta a la pissarra digital la taula resum dels interessos musicals dels alumnes. Els diu que els que tenen apuntats són possibles temes, però que també en poden proposar altres. Després de pensar-ho una estona, cada grup exposa quin tema li agradaria treballar. Només en poden escollir un, a diferència del que els ha dit el tutor. Hi ha grups que des d'un bon començament l'han tingut clar, però d'altres es mostren indecisos, i la mestra els planteja que facin recerca amb els ordinadors per veure si troben alguna cosa que els resulti interessant. Amb els seus comentaris, els intenta encoratjar i motivar. Tot i això, hi ha alumnes que estan perduts: tants canvis en la presa de decisions els ha fet ballar el cap i no saben què plantejar-se. Per l'únic tema musical que mostren un mínim interès és per la música moderna xinesa.

Els grups que ja tenen decidit el que volen investigar també fan recerca per concretar el seu tema. Amb aquesta recerca, els alumnes descobreixen nous aspectes que no coneixien i en troben altres que els resulten familiars, perquè ja els havien treballat a la fase de la pràctica musical prèvia. Els nens busquen informació en vídeos del Youtube o a pàgines web, i la mestra també els recomana alguns llocs on poden trobar-ne.

Finalment, els temes de música tradicional xinesa que acaben sortint són els següents, la major part dels quals estan repetits en els dos grups classe. (A 6è A hi ha cinc grups de treball, mentre que a 6è B n'hi ha quatre.)

- **Cançó de bressol i infantil** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Música tradicional** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Instruments** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Òpera** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Balls i danses** (tema escollit només per 6è A)

Els mestres es troben a l'hora del pati per parlar del que han estat fent i per solucionar els problemes que han sorgit a causa de la manca de coordinació. Finalment, acorden que, per qüestions de temps (el projecte només es farà durant el primer trimestre), cada grup només pot dedicar-se a treballar un tema sociocultural i un de musical. El tutor, doncs, ha de tornar a modificar el plantejament.

- Finalment, a la quarta part de la fase, el mestre tutor torna a plantejar l'elecció del tema d'interès. Explica als alumnes que han seleccionat massa temes per treballar-los i que, finalment, només en desenvoluparan un de cada.

Els temes socioculturals que els nens i nenes desenvoluparan són els següents, les quals també són molt semblants a les dues classes:

- **Arquitectura i temples** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Personatges importants** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **La llengua xinesa** (tema escollit per 6è A i per 6è B)
- **Fauna i flora** (tema escollit només per 6è A)
- **La població xinesa** (tema escollit només per 6è A)
- **Festes populars** (tema escollit només per 6è B)

El tutor recomana als alumnes que comencin a buscar informació per concretar el seu tema de treball, i els recomana alguns llocs on poden trobar-la. L'elecció dels interessos dels alumnes, però, encara no ha finalitzat.

### 6a seqüència d'activitats: els interessos sobre la música xinesa moderna

El diagrama mostra una seqüència d'activitats per estudiar música moderna. Els passos principals són:

- Escollir música tradicional xinesa. Descriure'n algunes. Conèixer algunes de les característiques de la música: instruments, ornamentació, mètrica.
- Partejar els principals interessos musicals: estructural, instrumental, música xinesa.
- Descriure l'estil de la música xinesa: conèixer les característiques de la música xinesa i la dansa.
- Escolir les temàtiques musicals i estructuralment i instrumental.
- Escollir les temàtiques d'estudi de música moderna. Realitzar el primer intent de recerca d'informació.
- Realitzar la recerca de les temàtiques musicals per grup.
- Començar a investigar i a parlar.
- Realitzar la recerca de les temàtiques musicals per grup.
- Realitzar una entrevista a una experta autòctona xinesa.

El text principal del diagrama és: **Escollir les temàtiques d'estudi de música moderna. Realitzar el primer intent de recerca d'informació.**

Hi ha dos botons d'interacció: **Activació/elecció tema interès** i **Recerca informació**.

Els alumnes han insistit molt en el fet que volien treballar la música xinesa moderna i, com que la mestra ha vist que realment hi estan interessats, els proposa tractar-la entre tots i que cada grup faci recerca sobre un estil concret, cosa que significa que els alumnes tinguin dos temes musicals per investigar. Després de debatre i de negociar les diferents opcions, els estils de la música moderna xinesa que seran estudiats pels alumnes són els següents:

- **Rock** (tema escollit per 6è A)
- **Rap** (tema escollit per 6è A i dos grups de 6è B)
- **Pop** (tema escollit per dos grups de 6è A i un de 6è B)
- **Hip hop** (tema escollit per 6è A)
- **House** (tema escollit per 6è B)

En aquest cas, la mestra ha deixat escollir als alumnes l'estil de música que més els interessava, independentment de si estava repetit dins d'un mateix grup classe, ja que no hi vol dedicar massa estona, vol fer contents tots els alumnes i preveu tractar breument el tema perquè després els alumnes puguin centrar la seva atenció a investigar el tema de música tradicional. La mestra prioritza el treball de la música tradicional perquè considera que permet als alumnes aprendre més característiques de la música xinesa que no pas la música moderna, que s'assembla més a la que els alumnes estan acostumats a escoltar. D'aquesta manera, explica als nens i les nenes que al cap d'una setmana han d'haver buscat la informació i han d'haver fet els treballs, perquè en la propera sessió de música es dedicaran a exposar-los oralment.

S'orienta els alumnes en la manera d'enfocar la recerca i elaborar el treball, i s'insisteix que expliquin quines són les característiques de l'estil que han escollit, com també que busquin la diferència entre la música que poden escoltar els adolescents a la Xina, la que escolten ells o la que es pot escoltar en un altre país, com els Estats Units.

També se'ls demana que acompanyin l'exposició oral amb una activitat pràctica sobre l'estil musical i se'ls donen alguns suggeriments, com pot ser ballar-la o cantar-la, i, si no se'ls acudeix res, la mestra insisteix perquè li demanin ajuda. Els alumnes es disposen a iniciar la recerca a l'aula de música i es col·loquen als ordinadors. Per buscar informació sobretot consulten vídeos al Youtube. Com que veuen que els interessos dels alumnes s'encaminen cap a la música moderna, es facilita un dossier<sup>54</sup> als nens i les nenes perquè en puguin extreure informació. La nena xinesa coneix diferents grups de música moderna xinesa i orienta els seus companys dient-los quins són els més coneguts dins de l'estil que investiguen.

Hi ha grups que ja han començat a planejar l'activitat pràctica que faran fer als seus companys. Hi ha unes nenes que han trobat un vídeo amb música i coreografia hip hop, i faran ballar els seus companys.

La mestra supervisa el que els seus alumnes estan buscant i orienta la seva recerca per tal que els nens i nenes accedeixin a la informació adequada. Tot i que es deixa una estona a l'aula, els alumnes hauran d'acabar el treball a fora de l'escola.

Seguint el suggeriment de la mestra, un dels grups li demana ajuda per preparar l'activitat pràctica que volen presentar als seus companys durant l'exposició oral. Es troben a l'hora del pati amb la mestra de música que, atentament, observa l'activitat que han preparat i els dona algunes recomanacions i indicacions didàctiques —repetir-ho més lentament, posar-se de cara als companys perquè les puguin veure— per acabar de perfeccionar-la.

---

<sup>54</sup>Aquest dossier amb informació sobre cadascun dels estils de música moderna xinesa va ser elaborat per la investigadora perquè la mestra es pogués formar i orientar la recerca dels alumnes.

Una setmana més tard, està tot preparat perquè els alumnes facin les seves exposicions orals de música moderna, però només dos grups de cada classe s'han pres seriosament les indicacions de la mestra i han fet el treball. En aquest punt, els alumnes comencen a entendre que, si volen portar endavant el projecte, s'hi hauran d'implicar i treballar de valent.

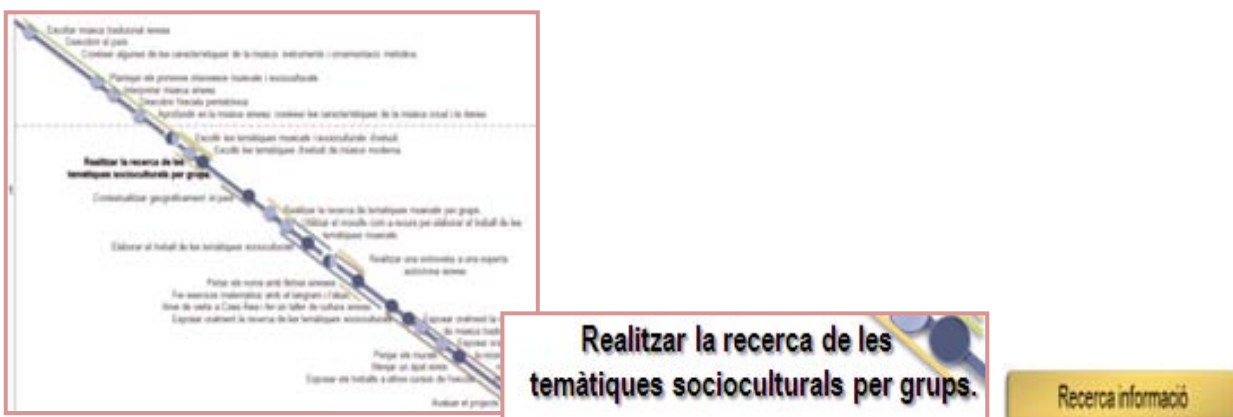
La mestra decideix que, com que té un temps limitat per desenvolupar el projecte, les exposicions orals de la música moderna les faran conjuntament amb les de música tradicional.

El plantejament d'interessos finalitza i els mestres donen pas a la fase de recerca de la informació sense establir connexions entre els temes de les diferents àrees. Així doncs, treballaran per separat en cadascuna de les aules i això farà que hi hagi una bifurcació del projecte.

\*\*\*\*\*

Una vegada els alumnes ja han decidit què volen investigar, es dóna pas a la fase de recerca de la informació, en la qual els alumnes consulten diferents fonts per trobar allò que volen saber i per, d'aquesta manera, anar construint coneixement per poder-lo transmetre posteriorment als seus companys. Tot i que els alumnes fan les recerques d'una manera autònoma, en alguns moments els mestres intervenen davant de tot el grup classe o en els petits grups per ampliar i completar la informació que busquen els alumnes. La fase de recerca de la informació es desenvolupa en les següents seqüències d'activitats:

**7a seqüència d'activitats: la recerca d'informació a l'aula amb el tutor**



El tutor ha decidit que destinarà les dues hores d'informàtica que tenen a la setmana a fer que els seus alumnes facin el treball sobre els temes socioculturals xinesos. A l'aula d'informàtica, els nens i nenes disposen d'ordinadors per poder buscar informació i tractar-la.

A més a més, com que la docència d'aquesta assignatura es fa amb el grup partit, el mestre pot treballar amb tranquil·litat amb cada grup i anar satisfent les demandes que tinguin. El tutor té en compte que els grups es puguin dividir segons els grups de treball del projecte.

Com que aquesta és la primera vegada que els alumnes fan un projecte, a l'inici de la fase de recerca de la informació, el mestre tutor els orienta en la manera de dur a terme la recerca i els explica com ha de ser el funcionament del grup —grups cooperatius: que tots els membres treballin i aportin informació, que s'ajudin uns als altres, entre d'altres.

Es demana a un membre de cada grup que sigui el responsable i que s'encarregui d'anar guardant tota la informació que van trobant i d'enviar-la al tutor perquè la pugui supervisar.

Els alumnes han començat a buscar informació i, per fer-ho, utilitzen bàsicament Internet i les enciclopèdies, tot i que el tutor també els suggereix llibres que poden trobar a la biblioteca de l'escola que els poden ser d'utilitat. La nena xinesa, en canvi, ho pregunta als seus familiars o professors de l'escola xinesa (els dissabtes al matí aquesta nena va a l'escola xinesa).

De mica en mica, la nena xinesa va sent vista com una petita experta, tant pel mestre com pels altres alumnes, i això fa que li preguntin coses específiques sobre els temes de recerca, i també que es comencin a interessar per les seves vivències en relació amb el seu país d'origen.

De la informació que ha recopilat cada grup, el mestre els demana que seleccionin aquella en la qual volen aprofundir, que apuntin les preguntes que tenen, que resumeixin la informació que han trobat i que elaborin un mapa conceptual dels aspectes rellevants que volen investigar. Mentre els alumnes van fent aquesta tasca, el tutor supervisa la feina de cada grup, i aprofita per ensenyar i repassar alguns aspectes d'ortografia i de gramàtica.

El mestre tutor també es forma en els temes de recerca dels seus alumnes. Durant el desenvolupament d'aquesta fase, els aporta informació concreta que ha pogut extreure de llibres o dels diaris, i els mostra materials autòctons que ha comprat expressament per al projecte, com un ventall i un mòbil. D'aquesta manera ajuda els seus alumnes a complementar informació, i també els orienta en els procediments que han de seguir per recopilar informació i resumir-la. La supervisió del tutor durant el desenvolupament de la recerca fomenta que els alumnes no només busquin la informació adequada, sinó que entenguin el perquè de les coses.

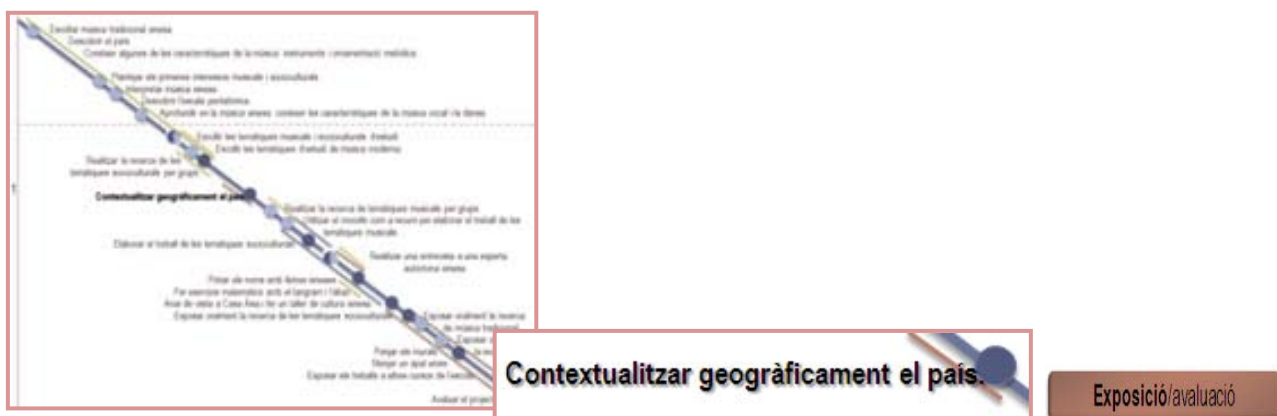
A partir de la informació que els alumnes estan buscant, el mestre també aprofita per tractar algun tema que li ve marcat pel currículum de la Generalitat, com per exemple, *la conca d'un riu*, un concepte que apareix en la informació que busca el grup de fauna i de flora xineses.

Com que treballen en grups separats, el mestre tutor també vetlla per donar unitat al projecte, i a l'inici de cada sessió de la fase de recerca informa tot el grup classe de l'evolució del tema de cadascun dels grups i repassa els aspectes que estan tractant, de manera que transmet coneixements sobre altres temes que també poden resultar interessants per als alumnes. Per fer les seves explicacions, generalment, el mestre se serveix de la comparació amb aspectes de la pròpia cultura: posa una cultura al costat de l'altra, incideix en el valor de la diferència i transmet, d'aquesta manera, valors interculturals als alumnes. Durant aquestes posades en comú, el mestre també fa correccions i fa suggeriments a cada grup de treball, que també poden servir als altres.

A mesura que els alumnes van dominant la informació, també s'atreveixen a fer comentaris als seus companys i a suggerir-los com poden concretar la seva recerca. Així es va construint el coneixement conjuntament.

Durant el desenvolupament de la recerca de la informació, van sorgint nous interessos als alumnes que el mestre tutor recull per poder-los satisfer mitjançant el plantejament d'alguna activitat. Per exemple, a partir dels caràcters xinesos que recull el grup que investiga sobre llengua, els alumnes volen aprendre a escriure el seu nom en xinès. El tutor aprofita la presència de la nena xinesa a l'aula, i li demana que l'ajudi en aquesta tasca.

## 8a seqüència d'activitats: la contextualització geogràfica de la Xina



Mentre els alumnes fan la recerca d'informació sobre els seus temes socioculturals, el tutor aprofita per exposar alguns aspectes sobre el país que estan estudiant, i exposa informació sociocultural i contextualitza la Xina geogràficament. Així doncs, el tutor utilitza procediments corresponents a la fase d'exposició d'informació. Per fer-ho, el tutor ha reelaborat un Power Point.

A l'hora de contextualitzar, el tutor pràcticament no exposa informació, sinó que fa preguntes als alumnes perquè siguin ells qui, amb l'ajuda dels seus coneixements previs, vagin aportant el coneixement sobre els diferents temes socioculturals que apareixen en la presentació de Power Point. El primer que fan per contextualitzar és situar la Xina en un mapa, i quan l'analitzen, els alumnes parlen sobre les seves fronteres naturals i fan hipòtesis sobre com pot ser de diferent la població dins d'un país d'aquesta magnitud. Al Power Point també apareixen altres temes com la llengua, el continent, el clima i la diferència climàtica dins del país, la capital, les ciutats més poblades del país, les més importants des del punt de vista econòmic, les llegendes xineses en relació amb animals (com el drac), els mitjans de transport, els invents xinesos (com la pólvora, el tangram, l'àbac i els estels). Durant el desenvolupament del projecte, el tutor recuperarà algunes d'aquestes qüestions per aprofundir-hi a partir de diferents activitats.

Altres aspectes que es tracten en aquesta contextualització són el menjar xinès, el calendari xinès i l'horòscop xinès, i el significat del color en la cultura xinesa —el blanc és el color del dol, el vermell és el color dels casaments—, fet que es relaciona amb la música a partir de la recerca que duu a terme el grup de l'òpera —el color del maquillatge i del vestit té un significat en l'òpera xinesa.

La contextualització aporta als alumnes informació bàsica sobre el país que complementa els temes sobre els quals investiguen, i que, en certa manera, també els fan més comprensibles. A més a més, també els permet continuar fent recerca amb una visió una mica més general del país.

També parlen sobre aspectes d'actualitat, com els jocs olímpics que es van celebrar a Pekín. La Gran Muralla xinesa és un altre dels aspectes comentats, sobre la qual busca informació el grup d'arquitectura i temples, i amb les seves explicacions arrodoneixen el que exposa el tutor. Els alumnes, fins i tot, treuen expressament la informació que han pogut recopilar per compartir-la amb el mestre i els seus companys, cosa que mostra com n'estan de motivats i d'implicats.

L'alumna xinesa també aporta informació al mestre i als seus companys sobre aquests aspectes contextuals que es comenten i, d'aquesta manera, actua com a font d'informació. Aclareix conceptes, resol dubtes i posa exemples reals que ella ha pogut viure dins la seva cultura, i, així, apropa la realitat del país a l'aula.

En la presentació, el tutor també ha inclòs imatges dels diferents aspectes que es tracten, imatges de gent xinesa que permet als alumnes parlar dels trets físics en comparació amb els seus. És habitual que, per aportar informació als alumnes, el tutor la compari amb la que els nens i nenes coneixen de la seva pròpia cultura, d'aquesta manera tenen un referent i la poden comprendre més fàcilment.

Dedicar-se a la contextualització serveix perquè els nens i nenes vagin més enllà dels tòpics que tenen sobre els països, com per exemple, que a la Xina només mengen arròs.

D'aquesta manera, els s'endinsen en el coneixement d'una nova cultura i en el treball de valors interculturals que aquest fet comporta.

## 9a seqüència d'activitats: la recerca d'informació a l'aula de música



A l'aula de música també s'organitzen per començar la fase de recerca de la informació. La situació, però, és diferent de la que s'ha produït a l'aula amb el tutor.

En primer lloc, la mestra de música només disposa d'una hora a la setmana per fer classe de música amb els alumnes, dins la qual hi ha d'encabir el treball que està fent en el projecte, la preparació del concert de Nadal i les activitats que portarà a terme durant la Setmana Cultural. Com que no donava l'abast, els alumnes han de fer la recerca a casa. Tot i això, la mestra dóna als alumnes el seu correu electrònic perquè li puguin enviar la informació que van trobant i perquè ella els la pugui revisar. A través del correu electrònic, els alumnes li fan arribar algunes preguntes que els sorgeixen mentre fan recerca, com també els exemples sonors que van trobant.

En segon lloc, els alumnes, com que no han fet el treball de música moderna quan tocava, ara es troben que han d'investigar dos temes musicals alhora, el de música moderna i el de música tradicional. Aquest fet provoca que, com que l'embrió d'interès que tenen els alumnes és per la música moderna — des de l'inici, els alumnes s'han mostrat molt motivats per aquest tema—, els seus esforços vagin en aquest sentit i deixin una mica de banda la recerca de música tradicional. A més a més, a la recerca hi poden dedicar més hores i està més guiada i pautaada, cosa que els facilita la feina i fa que en conjunt resulti molt més atractiva per als alumnes.

En els petits moments en què la mestra deixa que facin recerca a l'aula de música, els alumnes li comuniquen les dificultats que tenen a l'hora de buscar informació. Les fonts que utilitzen per trobar-la són, bàsicament, els vídeos de Youtube, la Viquipèdia i altres portals com ara <http://www.xina.cat> que els alumnes han trobat pel seu compte.





Com que no hi ha prou temps dins l'aula per poder guiar els alumnes i per seguir amb detall el desenvolupament del treball de cada grup, la mestra de música, que està molt habituada a utilitzar les TAC, crea una aula virtual Moodle per poder facilitar la tasca d'elaboració de la informació.

Pel fet que és una iniciativa pionera dins l'escola, els mestres elaboren una carta informativa per a les famílies, en la qual informen que els alumnes treballaran des de casa a través d'aquest sistema en xarxa, i estaran en contacte entre ells. També conviden els pares a visitar el Moodle que han creat amb l'accés com a visitants.

La mestra utilitza el Moodle com a recurs educatiu per poder fer el seguiment del projecte i per controlar el desenvolupament del treball dels seus alumnes. A més a més, alguns alumnes s'havien queixat que durant la fase de recerca de la informació no tenien temps per trobar-se fora de l'escola i treballar conjuntament, i aquesta aula virtual els ofereix una solució, perquè els permet treballar conjuntament sense necessitat de trobar-se.

La mestra penja alguns recursos perquè els alumnes els puguin fer servir per elaborar el treball, com per exemple, l'enllaç d'una pàgina web de música moderna xinesa, el d'una pàgina d'història de la Xina i el guió del treball escrit.

L'aula virtual és conjunta, per als dos grups classe de 6è. Està plantejat d'aquesta manera perquè així poden compartir materials i recursos, i poden trobar incentius per la feina si veuen que alguns companys ja han pres la iniciativa i han començat a elaborar els treballs amb el Moodle.

La mestra ha elaborat un guió perquè els alumnes tinguin un model per poder-los seguir a l'hora d'elaborar el treball escrit, tant de música tradicional xinesa com de música moderna.

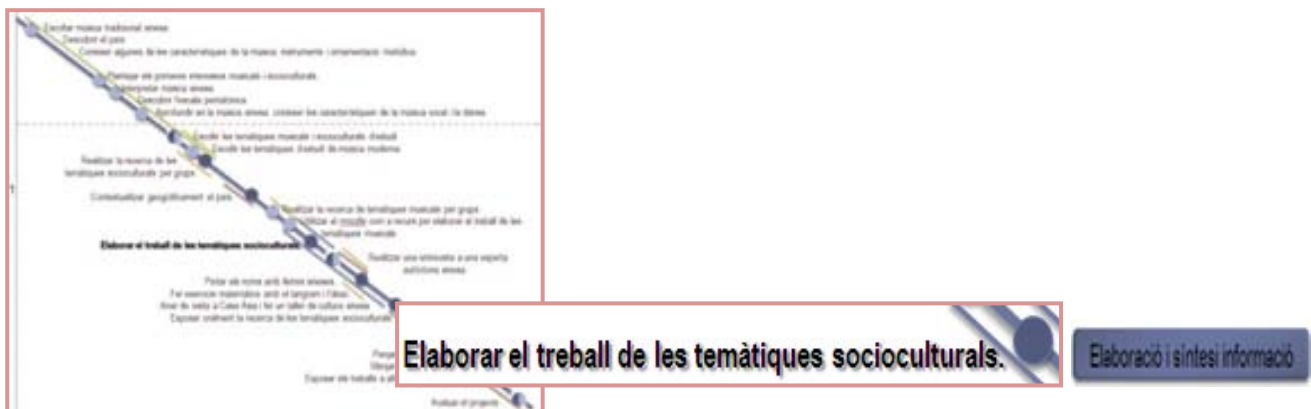
El guió els ha de servir de pauta i, per tant, s'hi especifica l'estructura que ha de tenir el treball, i s'hi indica que calen concretar els elements musicals de cadascun dels temes i que han d'incorporar exemples sonors. També es demana als alumnes que pensin com organitzaran la presentació oral a classe, que facin la valoració del treball i que escriguin la bibliografia o la webgrafia consultada. La mestra concreta als alumnes quines són les dates de les presentacions orals de cada grup, perquè es puguin organitzar.

Tot i el potencial que l'aula virtual Moodle aporta al projecte, al principi els alumnes l'utilitzen com a lloc per xatejar, enlloc d'emprar-lo per treballar. La mestra els ha de cridar l'atenció, i a mesura que es va desenvolupant la fase d'elaboració i de síntesi de la informació i van veient que hi ha grups que l'utilitzen per elaborar els seus treballs, els nens i nenes en van prenent consciència i es van habituant a la utilització d'aquest recurs.

D'una banda, els alumnes l'utilitzen per demanar ajuda als seus companys, per mantenir el contacte entre els membres d'un mateix grup de recerca, per fer algun recordatori als companys —la mestra també ho aprofita per a això—, per trobar espais d'organització a l'hora d'anar fent el treball i per entregar els treballs a la mestra.

D'altra banda, la mestra el fa servir per orientar als alumnes, per aclarir els dubtes que tenen, per fer el seguiment del treball i per proporcionar-los informació.

## 11a seqüència d'activitats: l'elaboració del treball amb el tutor



Una vegada els alumnes comencen a tenir força informació recopilada, el tutor els suggereix que la comencin a redactar. Durant la fase de recerca, els nens i nenes també han recopilat vídeos, imatges i mapes que els poden servir per elaborar el treball i clarificar la informació que exposaran als seus companys.

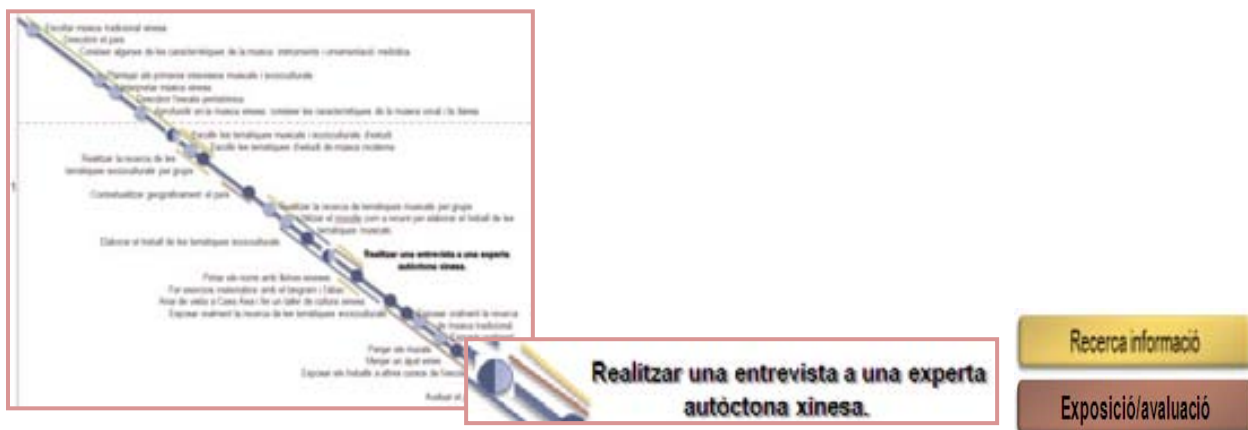
Per elaborar la informació, cada grup segueix l'esquema resum o el mapa conceptual que han elaborat i completat durant el desenvolupament de la fase de recerca de la informació, el qual ha resultat de molta utilitat, perquè els ha servit com a guió de treball.

En aquesta fase, el tutor continua guiant els seus alumnes, però les seves intervencions van encaminades a la redacció del treball, per tant, els parla sobre la selecció de la informació, el vocabulari que cal utilitzar o l'estructura del text escrit. També dóna als seus alumnes informació que els serveix per acabar de perfilar el que estan escrivint. El tutor no fa servir la plataforma Moodle, però sí que demana als alumnes que li enviïn, per correu electrònic, allò que van elaborant per poder-ho revisar, i, si hi ha alguna cosa errònia, els indica que busquin la informació correcta. Tot i aquest guiatge del tutor, els nens i nenes cada vegada es mostren més autònoms i amb més capacitat de decisió.

Durant la fase d'elaboració del treball, el tutor amplia les hores per setmana dedicades el projecte, i utilitza les hores d'altres àrees perquè els alumnes puguin avançar el treball i perquè així no es trenqui el ritme de desenvolupament del projecte, i és que com més s'hi dediquen, més implicats hi estan, tant els mestres com els alumnes.

Tot i que per poder elaborar el treball els alumnes utilitzen programes informàtics com el Microsoft Word o el Microsoft Power Point i que, d'aquesta manera, agafen habilitats en relació amb les TAC, el mestre els proposa que, quan vagin acabant el treball, també facin un mural que reculli els aspectes més rellevants de la seva recerca. Els alumnes resumeixen la informació per poder-la recollir en el mural i intenten exposar-la d'una manera atractiva i visual.

## 12a seqüència d'activitats: la visita d'un *culture bearer*



Després de buscar en diferents institucions xineses de la ciutat de Barcelona i rodalia, trobem una persona originària de la Xina que parla català i que, a més a més, és experta en música del seu país i està disposada a participar en el projecte.

Ens trobem amb l'experta per explicar-li en què consisteix el projecte que els alumnes estan duent a terme, li fem saber els temes socioculturals i musicals que estan estudiant els diferents grups, parlem sobre aspectes organitzatius de la sessió que vindrà a fer i li demanem si disposa d'algun instrument tradicional xinès per poder-lo mostrar i tocar en viu davant dels alumnes, com també altres materials de la seva cultura que els pugui ensenyar.

Tant la mestra de música com el tutor, cadascun a la seva aula, anuncien als alumnes que una experta en música i cultura xineses els visitarà i que li podran fer preguntes sobre les qüestions que els han quedat per resoldre o que els han cridat l'atenció en relació amb les recerques que han fet. Els nens esperen contents la seva visita perquè diuen que els podrà explicar moltes coses. El tutor els explica que és una persona originària de la Xina, que fa set anys que viu a Catalunya, que parla perfectament català i castellà, i que toca el violí a l'orquestra del Liceu.

La mestra de música, a més a més, també els comunica que els ensenyarà l'erhu, un violí xinès sobre el qual els nens i nenes han investigat. El fet de tenir l'oportunitat de poder-lo veure en viu motiva els alumnes.

A l'aula, amb els tutors, els alumnes es disposen a preparar les preguntes que li volen fer a l'experta. Cada grup es planteja cinc preguntes, que poden ser tant de temes musicals com socioculturals, i no forçosament han d'estar lligades amb el tema que investiguen, sinó que li poden preguntar totes les inquietuds i interessos que els hagin sorgit a partir de la recerca que han fet. També han de ser conscients que la informació que els pot facilitar l'experta pot complementar la que ja tenen i així acabar de perfilar el treball que estan elaborant. Tot i els comentaris que ha fet el mestre, en general, les preguntes que els nens i nenes plantegen a l'experta tenen relació amb els seus temes d'estudi.

Una vegada els alumnes han acabat de preparar l'entrevista, els mestres tutors ajunten les preguntes dels dos grups classes, miren que no n'hi hagi de repetides i les organitzen. Abans de la visita, es fa arribar a l'experta l'entrevista perquè es pugui preparar les preguntes i perquè porti els materials que consideri pertinents per acompanyar les seves explicacions.

La sessió de l'experta, de dues hores de durada aproximadament, es fa a l'aula de música amb la presència de la mestra de música, els tutors i el dos grup classe de 6è. Cada alumne s'encarrega de fer-li una pregunta, tal com han organitzat prèviament amb els tutors. Abans d'iniciar el torn de preguntes, però, l'experta es presenta i toca amb el violí algunes melodies tradicionals de la música xinesa, com la «Cançó de Gessamí», una flor característica de la Xina, de la qual s'han fet diferents versions, i explica que les diferències de la melodia depenen del fet que estigui tocada a la regió del nord del país o a la del sud. També els fa escoltar una audició de la cançó interpretada amb la veu i amb acompanyament instrumental.

Tot i haver interpretat les cançons amb el violí occidental, perquè és l'instrument que ella domina, l'experta també els ha portat un violí xinès, l'erhu, que els nens i nenes ja coneixen perquè n'han parlat durant les seves recerques. Els ensenya a pronunciar correctament el nom de l'instrument, els parla de la funció que té dins la música xinesa, els explica com es toca, per on cal passar l'arquet, com es desmunta, de quin material està fet i quines són les dues cordes, i d'aquesta manera els resol alguns dubtes que havien sorgit a la classe de música sobre aquest instrument.

A petició dels alumnes, i malgrat no saber tocar l'erhu, l'experta toca alguns motius perquè vegin com es toca i n'escoltin el so. També els explica la història d'un compositor xinès molt famós, A Bing, que es va quedar cec i que, per guanyar-se la vida, diàriament improvisava música amb el seu erhu i recitava les notícies del poble.

Amb l'exposició d'aquesta història capta l'atenció dels alumnes, i aprofita per acompanyar-la de fets anecdòtics del seu país, de manera que propicia un ambient molt proper. L'experta interpreta una peça d'aquest compositor amb el violí i després els en fa escoltar una altra en una audició, perquè els alumnes puguin sentir com sona l'erhu.

A més a més, fa notar als alumnes que en la música xinesa interpretada per aquest instrument apareixen molts ornaments melòdics, com els glissandos, els quals els alumnes ja coneixen gràcies a la pràctica musical que han portat a cap a l'inici del projecte.

Després d'aquesta introducció, els alumnes comencen a fer les preguntes que tenen preparades. L'entrevista s'inicia amb algunes preguntes biogràfiques, i l'experta els explica amb quina edat va arribar a Barcelona, com es va endinsar en el món de la música i per què va decidir tocar el violí, un instrument que no va ser introduït a la Xina fins a l'any 1950.

Durant el desenvolupament de l'entrevista, empra un mapa i els parla sobre diverses qüestions:

- Les festes. L'experta els parla sobre les festes tradicionals a la Xina i l'any nou xinès, cosa que els fa comentar detalls sobre l'horòscop.
- La música, excepte en les cerimònies taoistes, no acompanya les festes.
- La llengua xinesa, les seves característiques i el funcionament dels tons, amb exemples de cadascun.
- Alguns instruments tradicionals xinesos, com l'erhu, la pipa i el *yanquin*.
- L'organització de l'escola.
- El menjar xinès, com l'arròs, les tallarines, els diferents tipus de pa i la cuina al vapor.
- La música moderna xinesa, l'escala musical i la partitura, de la qual els explica el funcionament i els posa alguns exemples, i la diferència entre la música xinesa i l'espanyola.
- El temple del cel i la funcionalitat que tenien els diferents temples.
- La numeració xinesa.
- L'Himàlaia, la Gran Muralla i els guerrers de terracota.
- Els esports més característics de la Xina, com el tennis de taula (ping-pong). També aprofita per aclarir alguns malentesos, com per exemple, el fet que a la Xina no s'utilitzen els quimonos (aquest és un vestit japonès), sinó que els vestits característics són de seda, i els en mostra un en viu.

Els nens i nenes estan encantats.

Una vegada finalitzada l'entrevista, els alumnes encara tenen més ganes de saber coses, i comencen a fer preguntes a l'experta que els sorgeixen espontàniament. Aquestes preguntes tenen relació amb idees que l'experta ha comentat durant la sessió, amb dubtes sobre els seus treballs de recerca o amb interessos i coneixements previs que els alumnes tenen i volen verificar.



Mentre els alumnes elaboren els treballs des de diferents àrees, el tutor planteja activitats relacionades amb la Xina, algunes de les quals a partir dels interessos que els alumnes han manifestat, d'altres proposades pel mateix mestre.

Per exemple, a petició dels alumnes i a partir de l'alfabet xinès, pinten el seu nom a l'àrea de visual i plàstica. Cada alumne disposa d'una llista de pictogrames, cadascun dels quals correspon a una lletra de l'alfabet. Entre tots decideixen que escriuran a la cartolina el seu nom en xinès de color negre, per ser el color de la tinta, i que el pintaran en català de color vermell, perquè també és un color simbòlic del país. Abans de començar els dibuixos, el tutor els parla sobre la llengua xinesa i sobre les seves particularitats i dificultats. Per reafirmar que el que estan comentant és verídic, el tutor li ho pregunta a la nena xinesa, que reafirma la informació, però afegeix que actualment les coses estan canviant i que ja no s'aferran tant a les tradicions.

Una altra de les activitats que el mestre tutor els proposa té relació amb el tangram i l'àbac, als quals havia fet referència durant la contextualització que van fer del país. A l'àrea de matemàtiques, demana als alumnes que, individualment, busquin informació sobre aquests dos aspectes matemàtics xinesos. En una sessió, els alumnes exposen la informació que han trobat sobre el tangram i el mestre els explica, pas a pas, com han de construir el seu propi tangram. Mentre elaboren la figura, com a ambientació, el tutor posa de fons la música xinesa que els alumnes van estar treballant durant la pràctica musical prèvia. Una vegada construït, els alumnes comencen a crear figures seguint les regles del joc. Amb aquesta activitat, el tutor aprofita per repassar alguns conceptes matemàtics, com les figures geomètriques del quadrat, el romboide i el triangle.

En una altra sessió, el tutor ha buscat alguns àbacs que tenen a l'escola i explica als alumnes que a la Xina l'àbac s'utilitza com a sistema de càlcul, i els planteja una activitat matemàtica per comparar diferents sistemes de càlcul i veure'n l'eficàcia. Abans de tot, però, demana als alumnes que li expliquin la informació que han trobat sobre l'àbac. Entre la informació que van aportant els diferents nens i nenes van construint el coneixement. El tutor ensenya un àbac i n'explica el funcionament. La classe s'organitza en tres grups: el primer grup farà servir la calculadora; el segon, el sistema d'operació manual, i el tercer, l'àbac. El tutor dicta en veu alta les sumes, i el primer grup que n'obtingui la solució ha d'aixecar la mà. Amb aquesta activitat s'adonen de quin és el sistema de càlcul més ràpid i el més eficaç. El tutor tracta de mostrar als alumnes que l'àbac, encara que tingui milers d'anys, és un sistema de càlcul igual de vàlid.

\*\*\*\*\*



Finalment, ens endinsem en l'última fase del projecte, en la qual es porta a terme l'exposició i l'avaluació de la informació. Les exposicions orals dels alumnes solen ser un punt d'inflexió en el projecte, perquè es comença a materialitzar allò que han investigat i elaborant anteriorment en el projecte i, a més a més, ho comparteixen amb els seus companys.

A l'aula de música es combinen les exposicions orals sobre els temes de música moderna i els de música tradicional xinesa, i a l'aula, amb el tutor, es fan les exposicions orals sobre els temes socioculturals. Es fan per separat, i es fa evident que no s'han establert connexions entre uns temes i els altres. Els mestres, però, també aprofiten per fer alguna sortida en la qual una persona experta pugui exposar informació que complementi la que els alumnes ja tenen, o ells mateixos fan alguna activitat que serveixi per recordar i organitzar el que han fet.

En aquesta fase, els mestres i els alumnes també avaluen l'experiència.

### 14a seqüència d'activitats: la visita a Casa Àsia



Abans de finalitzar el projecte, els mestres tutors tenen pensat fer una sortida que permeti als alumnes aprendre nous aspectes sobre la cultura xinesa i repassar els que ja han treballat. Aniran a Casa Àsia, que és una institució especialitzada en els continents asiàtics que ha creat un projecte educatiu (l'Escola de Bambú), en el qual es fan tallers sobre els diferents països per als nens i les nenes. Els mestres han seleccionat dos dels tallers sobre la Xina.

Abans de la sortida, el tutor n'informa als alumnes. N'hi ha que ja coneixen Casa Àsia perquè hi ha anat a buscar informació durant la fase de recerca. Als alumnes els agrada la idea de sortir de l'escola per anar a aprendre coses sobre el país que treballen en el projecte.

La visita, la fan les dues classes de 6è, les quals se separen a l'hora de fer els tallers.

El primer taller, «Anem a classe», el fa una noia xinesa experta en el tema, i consisteix a apropar els alumnes a la vida quotidiana i a l'escola de la Xina.

L'experta explica als alumnes alguns aspectes sobre la llengua xinesa, alguns dels quals els alumnes ja coneixen gràcies a la recerca que ha fet el grup de llengua i a la informació que els han anat transmetent el tutor i l'experta en música i cultura que els va visitar. Així doncs, els parla sobre els caràcters xinesos, els ensenya a dir algunes paraules en xinès i a escriure-les, i els explica els tons de la llengua xinesa, entre d'altres. La informació que els dona permet als alumnes repassar el que ja sabien i complementar-ho.

L'experta també els ensenya un mapa de la Xina, els explica la història d'algunes ciutats importants i els indica el nombre d'habitants que tenen, els parla de les diferents cultures segons la zona del país i els explica els costums de cada zona.

Amb la informació que dona, també resol alguns dels dubtes que els havien sorgit als alumnes durant el desenvolupament de la seva recerca, o explica aspectes que s'havien comentat, però que havien quedat sense resoldre.

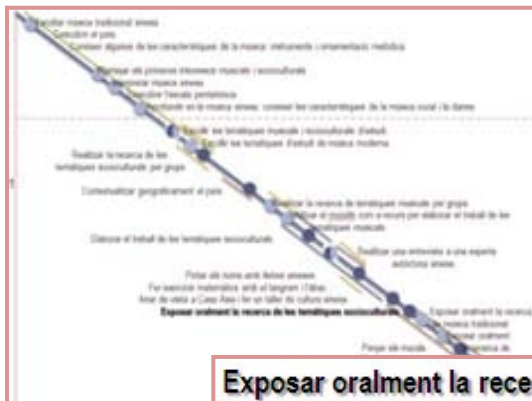
Una vegada ha situat als alumnes al país, els exposa diferents aspectes sobre l'escola xinesa: l'horari, el funcionament de l'escola, la responsabilitat que tenen els nens i nenes pel que fa a la neteja de l'aula i de l'escola, la finalitat de l'hora del pati i les assignatures que tenen. Mentre ho explica, ho compara amb la realitat dels alumnes amb l'objectiu que puguin ser conscients de les diferències i de les similituds que existeixen. L'experta també els ensenya alguns llibres de text de la Xina, perquè, tot i que estan escrits en xinès, els alumnes hi reconeixin alguns dels continguts que ells també estan treballant en les diferents àrees. Finalment, els posa un vídeo per fer-los entendre que l'escriptura xinesa prové dels pictogrames.

El segon taller «El go, l'emperador dels jocs: el més antic, el més senzill», l'imparteix un expert en aquest joc i en la cultura xinesa, però que no és originari de la Xina. Els explica que aquest joc és tradicional a la Xina i que era el joc predilecte de l'emperador. També els ensenya les regles del joc i el seu funcionament. A partir d'aquest joc, també interpreten l'entorn on es jugava i parlen d'aspectes com la cultura, el vocabulari o els codis de comportament. Finalment, aprenen a jugar-hi.

Una cop retornen a l'escola, el tutor demana als alumnes l'opinió sobre la visita, i els nens i nenes expliquen el que els ha cridat més l'atenció. El go, el joc, els ha agradat especialment, i decideixen fer una partida els nens contra les nenes.

Des de l'àrea de llengua catalana i literatura, els alumnes escriuen un reportatge sobre la sortida a Casa Àsia.

## 15a seqüència d'activitats: l'exposició dels treballs a l'aula, amb el tutor



**Exposar oralment la recerca de les temàtiques socioculturals**

Exposició/avaluació

A l'aula, amb el tutor, els alumnes han preparat les exposicions orals dels temes socioculturals sobre els quals han investigat. El mestre els ha fet algunes recomanacions en relació amb la manera com s'han de desenvolupar aquestes exposicions —un membre del grup ha de donar pas als altres o com ha de ser la col·locació dels alumnes davant de la pantalla, entre d'altres—, i també aprofita per formar els alumnes en competències comunicatives, com és el fet de parlar en públic.

Per fer les exposicions orals, en general, els alumnes han elaborat un Power Point per acompanyar les explicacions, en els quals resumeixen la informació que han trobat i que il·lustren amb fotografies i vídeos.

- El primer grup que exposa és el que ha estat investigant sobre la població xinesa. D'aquesta qüestió destaca el nombre d'habitants que té el país i el repartiment desigual de la població en el territori, que mostren en un mapa. També repassen quins són els trets físics dels xinesos i fan referència a qüestions polítiques que afecten la població, com ara la multa pel segon fill. En relació amb aquest aspecte, els alumnes presenten algunes piràmides de població per veure l'efecte que està tenint aquesta llei.

Aquest grup també fa referència a l'ensenyament a la Xina i dóna detalls sobre els sectors econòmics del país.

El tutor intervé en les exposicions orals dels alumnes per aclarir algun aspecte, i fa comentaris de caire reflexiu amb els quals relaciona coneixements que han anat exposat els alumnes.

- El segon grup explica diferents aspectes sobre la llengua xinesa, dóna informació als seus companys sobre el nombre de parlants de la llengua i els ensenya un mapa amb les diferents llengües xineses distribuïdes per zones.

- La nena xinesa és l'encarregada d'explicar la diferència entre el xinès tradicional i el simplificat. Com que domina el tema, posa alguns exemples als seus companys, els quals aprofiten per fer-li preguntes concretes. Aquest grup també comenta que la llengua xinesa és tonal, i posen alguns exemples sobre com una mateixa paraula amb diferents tons (entonacions) té diferents significats.
- El tercer grup és l'encarregat d'exposar el tema d'arquitectura i temples. A grans trets, donen detalls als seus companys sobre la Gran Muralla xinesa, els n'ensenyen fotografies i els presenten un vídeo explicatiu. Fan el mateix amb els soldats de terracota. També expliquen algunes de les característiques dels temples xinesos, sobretot sobre l'arquitectura.
- El quart grup explica als nens i les nenes alguns aspectes sobre la fauna i la flora xineses, com el nombre d'animals de cada família de vertebrats i d'invertebrats que existeixen a la Xina i les espècies d'animals que són úniques en aquest país, com l'ós panda, el mico de cresta daurada i el dofí d'aigua dolça. També fan referència al clima, i, en relació amb aquest aspecte, parlen sobre el nombre d'espècies de flora que existeixen a la Xina i donen detall d'algunes plantes autòctones, com el bambú.

Durant les exposicions dels alumnes, el tutor també fa preguntes sobre els aspectes concrets que exposen i que, generalment, estan orientades a incentivar el coneixement, a aclarir conceptes o a aprofundir en temes que li han semblat molt interessants. El tutor també intervé per corregir la informació quan és incorrecta.

Finalment, l'últim grup presenta alguns dels personatges importants de la Xina. Donen alguns detalls biogràfics i ensenyen vídeos de l'actriu xinesa Tang Wei i de l'actor Jackie Chan. Després parlen de Kelly Chen, una actriu i cantant molt famosa a la Xina, i en mostren un vídeo clip, i també del cantant Anson Hu, del qual especifiquen el tipus de música que canta i ho relacionen amb el que han treballat dins l'àrea de música. A més a més, els presenten Buda i la importància d'aquest personatge en el món religiós xinès, i també els parlen de Mao Zedong i de la seva dona Jian Qing com a persones cabdals dins del panorama polític xinès. Yi Jianlian, jugador de bàsquet, també és a la llista de personatges importants que exposen.

Quan finalitzar cadascuna de les exposicions, la resta de companys fan preguntes i donen la seva opinió.



En algunes ocasions, per reforçar la comprensió de la informació que exposen els alumnes, la mestra intervé i compara els instruments xinesos amb els de la pròpia cultura. Aquest recurs de la comparació també és utilitzat en les explicacions dels alumnes mateixos.

El tema dels instruments resulta familiar a la resta dels companys, perquè alguns aspectes ja van ser presentats per la mestra durant l'etapa de la pràctica musical prèvia.

- Els grups que han buscat informació sobre la música tradicional pròpiament dita, descriuen el que s'entén per *música tradicional xinesa*, la relacionen amb la poesia i n'expliquen algunes característiques, com el fet que està interpretada per instruments solistes, principalment per la pipa. També en mostren alguns vídeos. La mestra, en veure que els alumnes no fan referència a coses importants sobre el tema, intervé aportant informació sobre la història de la música tradicional xinesa i sobre algunes intèrprets famosos.
- El grup que ha fet recerca sobre els balls i les danses explica el seu tema en relació amb la història xinesa per veure'n l'evolució, i fa referència al significat que tenen les danses (la guerra o moments de tensió, per exemple) i als instruments xinesos que les acompanyen (percussió i vent). Finalment, se centren a donar detalls sobre una de les danses característiques de la Xina, «Kuan Yin», o també coneguda com a *dansa de les mil mans*, dansa que fa referència a la deessa de la misericòrdia i que la mestra també els va presentar durant la pràctica musical prèvia de l'inici del projecte. La mestra complementa la informació que han aportat els alumnes, i mostra algunes imatges i alguns vídeos.
- Pel que fa els grups que han buscat informació sobre les cançons de bressol i infantils xineses, presenten les característiques d'aquest tipus de cançó, els temes dels quals parlen —que no es diferencien dels que ells coneixen—, com estan estructurades, i ensenyen als seus companys alguns exemples de cançons. Aquests grups han descobert que hi ha cançons que utilitzen melodies occidentals de cançons que ells coneixen, per exemple, «Liang zhi lao hu» que fa servir la melodia de «Frère Jacques» amb una lletra i amb un significat de la cançó diferents.

Aprofitant la informació que els alumnes exposen, la mestra proposa activitats pràctiques. Algunes d'aquestes propostes sorgeixen en aquell moment, d'altres les porta pensades i preparades. Aquest és el cas de la cançó xinesa «Wa ha ha», de la qual la mestra ha buscat la partitura, n'ha traduït el text i n'ha buscat el significat per fer-la escoltar i cantar als alumnes.

- Finalment, els grups que es dediquen a investigar l'òpera xinesa expliquen als seus companys en què consisteix, quines són les seves característiques, quins són els seus arguments i personatges, com és la posada en escena, quina és la funcionalitat de l'orquestra dins de l'òpera i, també, fan referència al significat dels colors en l'òpera, aspecte que ja han tractat anteriorment en relació amb la cultura xinesa. Per buscar la informació, aquests alumnes han utilitzat un dossier sobre l'òpera xinesa que els ha facilitat la mestra. Ensenyen als seus companys imatges de l'òpera en les quals poden observar els maquillatges, l'attrezzo i la gestualitat de les mans. També els mostren alguns vídeos amb exemples de fragments d'òpera de la Xina i demanen als seus companys que busquin les diferències amb l'òpera occidental. El decorat, la tècnica vocal, el maquillatge, el vestuari, el tempo i la simbologia dels colors són algunes de les diferències que els alumnes hi veuen. Per complementar el que els alumnes han exposat, la mestra també els ensenya un reportatge sobre l'òpera xinesa, en el qual se n'expliquen totes les característiques.

En general, en el conjunt de les exposicions orals dels alumnes, la mestra intervé per puntualitzar aquells aspectes que apareixen en els vídeos i en els quals vol que els alumnes es fixin, aporta informació per aprofundir en allò que els seus alumnes expliquen, i aprofita els comentaris que fan els nens i nenes per repassar algun aspecte ja treballat anteriorment en el projecte. Si mentre un grup fa una exposició oral sorgeix algun dubte que forma part del tema de recerca d'un altre grup, la mestra la redirigeix al grup corresponent. D'aquesta manera, es dona unitat al projecte i es construeix la informació conjuntament.

Quan acaben les exposicions orals, la resta de companys fa preguntes concretes sobre el que s'ha exposat.

### 17a seqüència d'activitats: l'exposició dels treballs sobre música moderna



Les exposicions orals de música tradicional i de música moderna xineses es fan conjuntament, per tant, cada grup porta a terme dues presentacions en una mateixa sessió.

Aquest fet provoca que la fase d'exposició de la informació, a l'aula de música, es desenvolupi al llarg de diverses sessions.

Com que s'han de preparar dos temes alhora, els alumnes opten pel que els crida més l'atenció, que sol ser la música moderna xinesa, i això fa que en alguns grups la diferència entre les exposicions d'un tema i d'un altre sigui considerable. Quan la mestra se n'adona, de seguida intervé per ressaltar els valors de la música tradicional, i explica als nens i les nenes que és el tipus de música que els permet veure les característiques concretes de la música xinesa i el que la permet diferenciar de músiques d'altres cultures. Una vegada finalitzat el projecte, en les valoracions que fan els alumnes, s'evidencia que són conscients d'aquest aspecte.

Les aportacions dels grups, segons l'estil de música, són les següents:

- De la música pop, exposen informació sobre l'any que va néixer el pop a la Xina, sobre les influències que ha rebut aquesta música, sobre els instruments que es fan servir, sobre algunes cantants famoses a la Xina, com Elva Hsiao, Jolin Tsai, Coco o el grup Miss A, i en donen algunes dades biogràfiques i indiquen amb quin idioma canten, ja que a vegades barregen l'anglès i el xinès. Finalment, també mostren alguns vídeos. La mestra de música intervé per relacionar el contingut dels vídeos amb el que els alumnes han explicat sobre música tradicional: de la mateixa manera que a l'òpera la gesticulació i el moviment de les mans és important, també sembla que ho sigui pels cantants pop a la Xina.

Els nens i nenes també comenten la semblança que hi ha entre la música pop xinesa i la música pop anglesa i espanyola que ells estan acostumats a escoltar.

- Sobre la música hip hop, a part de donar una breu informació sobre l'estil i mostrar alguns vídeos, han preparat una activitat pràctica, amb l'ajuda de la mestra, i la volen fer amb els seus companys. Els proposen ballar una part de la coreografia que han vist en un dels vídeos que els han mostrat seguint les orientacions didàctiques que la mestra els ha suggerit.
- Del rap xinès, expliquen els trets característics d'aquesta música, com la recitació rítmica i l'expressió de sentiments i d'opinions. També fan referència a la història general de l'estil i al moment en què va arribar a la Xina, i donen informació sobre un parell de cantants de rap xinesos, d'un dels quals (Keyso) ensenyen un vídeo.

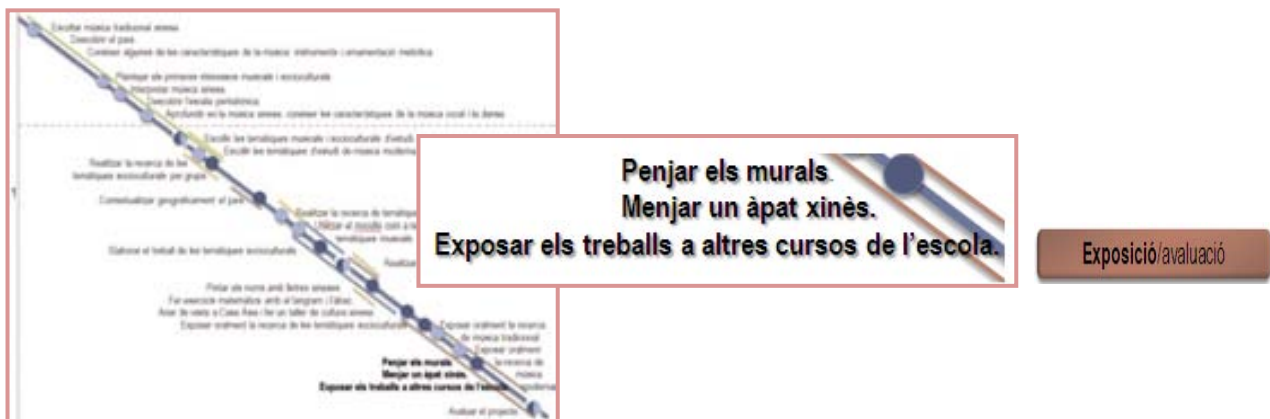
Aquest grup també constata que el rap que ells escolten no es diferencia del de la Xina, i que l'únic aspecte que els diferencia és l'idioma.

- El grup del rock xinès explica als seus companys el motiu pel qual va néixer aquest estil a la Xina, una mica d'història i el significat que té aquesta música en el país (és una música revolucionària, considerada un símbol de protesta).



- Mostren fotografies del primer cantant de rock xinès, Cui Jian, el qual va utilitzar la primera guitarra elèctrica a la Xina. També fan referència al fet que en aquest estil de música es fan servir instruments que no són tradicionals xinesos.
- Finalment, el grup que presenta l'estil de música *house*, defineix en què consisteix, n'explica breument la història i l'origen del nom. També detalla cadascun dels elements musicals que fan característic aquest estil, com la utilització del bombo com a base. Com a cloenda de l'exposició, aquest grup ha preparat una activitat pràctica per als seus companys que els ha suggerit la mestra tutora. L'activitat consisteix a escoltar tres músiques *house* i saber reconèixer si és *house* xinès, *house* espanyol o *house* americà. Als alumnes els agrada fer aquesta activitat, i una altra vegada arriben a la conclusió que en l'àmbit musical no es diferencien i que l'únic aspecte que no els fa iguals és la llengua amb la qual canten.

### 18a seqüència d'activitats: la cloenda del projecte



La mestra de música i els tutors es troben per acordar com portar a terme la cloenda del projecte. Cadascuna de les decisions que prenen les comuniquen als alumnes i els en demanen l'opinió per tal de fer-los participants de la preparació i de la decisió del final de l'experiència. Entre tots han decidit que demanaran al servei de menjador de l'escola que els prepari un dinar xinès, que faran uns murals resum de les seves recerques per penjar-los al rebedor de l'escola i que exposaran els treballs oralment a altres cursos.

Pel que fa al dinar, en aquesta escola és tradició que el servei de menjador dediqui un dia de cada trimestre a preparar un menjar d'una altra cultura. Decoren el menjador amb fotografies, mapes i materials de la cultura per ambientar l'àpat. Aprofitant que s'ha iniciat un nou trimestre —el projecte s'ha allargat fins al segon trimestre escolar—, els mestres demanen als encarregats del menjador si podrien preparar menjar xinès, i de seguida accepten. Aquesta vegada, però, els encarregats de decorar el menjador seran els nens i nenes de 6è amb els murals que elaboraran.

Quant als murals, els alumnes decideixen fer-los de tots els temes sobre els quals han investigat. A l'aula, amb el tutor, ja han començat a elaborar els que estan lligat a qüestions socioculturals, i a l'aula de música dediquen un parell de sessions a preparar els de música moderna i música tradicional. Una vegada enllestits, la mestra de música els ajuda a penjar-los a les parets del rebedor de l'escola perquè tots els nens i nenes, els mestres, els pares i les mares els puguin veure i puguin aprendre coses de la Xina a partir de la feina que han fet. El mestre tutor ha portat materials xinesos que ha anat recopilant perquè els alumnes també els utilitzin per decorar les parets i per acompanyar els seus murals. Les parets han quedat plenes, i els alumnes s'han mostrat participatius, il·lusionats i motivats per mostrar la feina feta durant aquests mesos.

Pel que fa a les exposicions orals, els mestres les organitzen per als cursos de 3r, 4t i 5è. Cada un dels grups de treball del projecte presentarà la recerca d'un dels temes sobre els quals han investigat davant d'un parell de cursos.

Els mestres demanen als grups que exposin la recerca que els ha sortit millor, i les organitzen amb detall perquè no n'hi hagi de repetides, ja que, en les exposicions, hi participen tant els grups de treball de 6è A com de 6è B. Les exposicions són ben rebudes tant pels alumnes com pels tutors, ja que els expliquen coses que els criden l'atenció i els generen curiositat. Amb les presentacions de les recerques realitzades es dóna per finalitzat el projecte.

Com a record del projecte, i per recopilar tot el que s'ha treballat, s'ha donat a cada alumne un CD en el qual es poden trobar els treballs que els alumnes han fet sobre els temes de música tradicional i de música moderna i sobre aspectes socioculturals de la Xina. També hi ha els dossiers d'informació que ha pogut recopilar la mestra, les fotografies dels murals o altres activitats dutes a terme en el marc del projecte, un CD de música xinesa i les partitures, el musicograma i el pòster d'instruments utilitzats per la mestra durant l'etapa de la pràctica musical prèvia. Finalment, també hi ha els textos que els alumnes van escriure sobre la visita de l'experta xinesa i la visita a Casa Àsia.

## 19a seqüència d'activitats: l'avaluació



Per avaluar la feina que han dut a terme els alumnes durant el projecte, els mestres no fan cap prova, sinó que es basen en les anotacions que han anat prenent de cada activitat, en el resultat de les exposicions orals i en l'actitud i la feina feta per cadascun dels nens i nenes durant el desenvolupament del projecte.

Els mestres, però, també volen saber l'opinió que tenen els alumnes de l'experiència portada a cap. Per aquest motiu, una vegada finalitzat el projecte, els demanen que el valorin. Entre tots els alumnes comenten que aquesta experiència ha fet canviar la seva manera de pensar amb relació a les persones xineses i que volen agafar com a exemple algunes de les coses que han après sobre aquesta cultura. Quan se'ls pregunta què és el que més els ha agradat aprendre, els alumnes fan referència a aspectes sobre els temes que han investigat dins del seu grup de treball, en les quals han pogut aprofundir.

Els alumnes tenen ganes de repetir l'experiència i demanen als mestres de fer un projecte sobre un altre país. Finalment, també comenten que a mesura que han anat aprenent coses sobre la música i la cultura xinesa, s'hi han anat interessant més.

Aquestes opinions que expressen en veu alta concorden amb les respostes que els nens i nenes han escrit en els qüestionaris oberts que els hem facilitat al final del projecte. D'aquests qüestionaris, en podem extreure la idea que el nivell de motivació dels alumnes ha anat augmentant a mesura que s'ha anat desenvolupant el projecte, que treballar en grup és quelcom que valoren molt positivament i que les activitats que més els han agradat han estat la visita rebuda per part d'expertes xineses i el fet d'experimentar amb l'escriptura. En general, pels alumnes, aquesta experiència ha significat una manera diferent d'aprendre, la qual han valorat molt positivament.

### 6.3 Interpretació dels resultats de l'anàlisi descriptiva

L'anàlisi descriptiva duta a terme ens fa entendre que l'experiència en si mateixa ja és un resultat d'aquesta tesi, ja que ens il·lustra d'una manera global el tema d'estudi: la posada en pràctica d'un projecte de treball sobre música del món. Tot i això, aquesta anàlisi també ens condueix cap a la reflexió i la interpretació sobre el que ha succeït, i ens permet focalitzar la mirada en aquells aspectes més rellevants i significatius de l'experiència.

En aquestes descripcions, hem pogut observar dos projectes de treball que s'inicien en una mateixa àrea, amb uns mateixos condicionants marcats, però que es desenvolupen de manera diferent, a causa de les circumstàncies en les quals es porten a terme —l'experiència en projectes de treball, la música del món escollida o la implicació del mestres tutors. En l'anàlisi descriptiva hem donat un tractament individual a cadascun dels projectes, la qual cosa ens ha permès obtenir un nombre més gran de dades i uns resultats més amplis. A l'hora de començar l'anàlisi interpretativa d'aquests resultats, però, hem considerat que la suma d'aquests —amb la intenció que es complementin, no d'establir-hi comparacions—, ens pot donar les bases per començar a concretar algunes de les característiques dels projectes de treball sobre música del món.

Així doncs, la interpretació d'allò descrit anteriorment ens fa trobar uns punts comuns: en primer lloc, en la manera com es desenvolupa la metodologia dels projectes de treball en general; en segon lloc, com es desenvolupen els projectes de treball dins l'àrea de música, i, en tercer lloc i més específicament, quines són les particularitats dels projectes de treball sobre música del món.

Cadascun d'aquests aspectes que anirem concretant se sumen i es complementen, tal com ens il·lustra la figura següent:

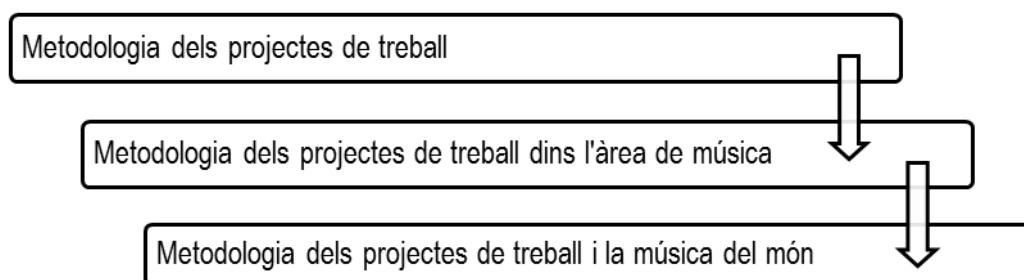


Figura 25: Complementació dels elements que s'analitzen a partir dels resultats del capítol descriptiu

Així doncs, l'anàlisi descriptiva de les experiències portades a terme ens porta a una anàlisi de caire més interpretatiu, que ens permet explicar, a partir dels projectes que hem dut a la pràctica, quines són les característiques dels projectes de treball sobre música del món, des dels aspectes més generals als més concrets.

### 6.3.1 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball en general

En aquest apartat del capítol volem reflexionar sobre els punts que defineixen la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball.

Per fer-ho, ens centrem en les dades que ens ofereix l'anàlisi descriptiva que acabem de presentar, i les complementem amb d'altres de recollides en l'entrevista feta a una persona experta en metodologia de projectes de treball.

Tenim la necessitat de concretar les característiques dels projectes de treball perquè al llarg del desenvolupament dels projectes hem observat unes constants en aquest sentit, i perquè, com hem comentat en el marc teòric d'aquesta recerca, els estudis que s'han fet sobre els projectes de treball són diversos, cadascun dels quals sembla adaptar les característiques d'aquesta metodologia de treball als seus propis contextos, i genera d'aquesta manera una certa ambigüitat i flexibilitat en la utilització del terme, cosa que també està promoguda pel fet que és una metodologia que es caracteritza per la flexibilitat de funcionament.

Això ens ha fet plantejar diverses vegades si la manera com s'estaven portant a terme els projectes de treball en la nostra recerca era l'adequada, si allò que observàvem ho podíem considerar una característica dels projectes de treball o si formava part de quelcom que s'hi acostava però que no ho acabava de ser, com per exemple, un centre d'interès.

Per resoldre els nostres dubtes, durant el treball de camp vam entrevistar una persona experta en projectes de treball.<sup>55</sup> Aquesta ens explica que, amb l'arribada de la LOE i l'obligatorietat que tenen les escoles de fer un projecte interdisciplinari a cada cicle de primària, s'ha generat encara més dispersió i ambigüitat sobre la metodologia dels projectes de treball. Així ens ho comenta:

*(Entrevista Xus Martín)*

XM: Hi ha escoles que agafen la filosofia interdisciplinària dels projectes, tracten un tema comú en diferents àrees i d'això ja en diuen projectes. Estrictament, això no és un projecte. Si ara anéssim a escoles, trobaríem que hi ha molta varietat, però varietat de coses a les quals els posem un nom que segurament no és el que toca. Per exemple, hi ha escoles que s'autodefineixen com a escoles que treballen per projectes i en les quals els projectes són molt dirigits, ja que continua sent la mestra la que ho fa absolutament tot, i no es diferencia del que aquesta mestra feia abans.

Així, tal com expressa aquesta experta, es porten a terme pràctiques educatives sota el nom de *projectes de treball* que no sempre ho són, i això genera confusió.

---

<sup>55</sup>Xus Martín, autora del llibre *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*.

Però, llavors, què s'entén per projectes de treball?

En l'entrevista, l'experta destaca que la participació dels alumnes i el procés de recerca són els aspectes que diferencien la metodologia dels projectes de treball d'altres metodologies d'ensenyament-aprenentatge, idees reflectides en el següent fragment de l'entrevista:

*(Entrevista Xus Martín)*

XM: Jo crec que si no hi ha recerca és una activitat interdisciplinària, que pot ser molt interessant i molt bona, però quan diem «què caracteritza un projecte?» Jo crec que és que els nens participen, no només perquè fan les activitats que els diem que facin, sinó perquè participen també en el viatge, avancen en línies que el mestre no pot tenir previstes. Tot i que el mestre pugui intervenir, en un projecte de treball s'ha d'estar molt obert al que va passant, perquè sovint s'hauran de tractar qüestions que no es tenien previstes. Aquestes activitats de recerca és el que trobo que és el tret diferencial del projectes de treball.

En el context d'observació de la posada en pràctica d'aquests dos projectes, a continuació assenyalarem aquells aspectes que resulten significatius i característics de l'ensenyament aprenentatge dels projectes de treball: la recerca com a procediment bàsic, es fomenta la participació de l'alumnat i es tenen en compte els seus interessos, l'organització de l'alumnat és diversa i es promou l'assoliment de competències bàsiques.

#### **a) La recerca com a procediment bàsic**

En ambdós projectes es porten a terme diferents activitats d'investigació, cosa que promou que el procés de recerca es trobi present en tot el desenvolupament. Hem pogut observar que la recerca no només s'utilitza per buscar informació, sinó que té altres funcions, tal com exposem a continuació:

- Recerca per escollir els temes d'interès. D'una banda, els alumnes investiguen a l'hora d'escollir el tema d'interès per poder fer-se preguntes i per centrar i concretar allò que volen investigar. De l'altra, també busquen informació per inspirar-se si encara no tenen clar què volen conèixer en relació amb el tema general del projecte.
- Recerca per construir el treball. Els nens i nenes també investiguen per trobar informació útil per a l'elaboració del treball que posteriorment presentaran als companys i companyes. Aquesta recerca és la que correspondria a la fase de recerca de la informació, fase pròpia dels projectes de treball, tal com explicarem més endavant en aquest capítol.
- Recerca per resoldre interrogants plantejats pels mestres. Els alumnes també fan recerca per resoldre aspectes puntuals que els mestres els plantegen i que acompanyen activitats que, generalment, són conduïdes pels mestres mateixos.

Els nens i nenes són els encarregats de portar a terme aquesta recerca, per tant, busquen diferents fonts d'informació de les quals extreure el material que necessiten per construir el seu treball i donar resposta als interrogants que s'han plantejat. Les fonts que utilitzen són els llibres i Internet, i, en els casos que estudiem, a més a més, la informació que reben de les persones expertes que els visiten.

Si sintetitzem, podem dir que en aquests projectes de treball es potencia l'esperit investigador dels alumnes i que la construcció de coneixement es basa en la investigació i en el tractament de la informació.

### **b) Es fomenta la participació de l'alumnat i els seus interessos**

Les experiències que s'han descrit estan centrades a fomentar la participació dels alumnes, ja que s'estimula que siguin ells els que proposin, busquin i resolguin els diferents aspectes que es tracten.

En el transcurs dels projectes, hem pogut veure que la conversa té un paper molt important per fer participar els alumnes, ja que amb aquesta les mestres intenten potenciar els coneixements previs que els alumnes tenen sobre els diferents temes d'estudi. A més a més, a partir de la conversa, la mestra també ressalta els comentaris dels nens i nenes que considera interessants, i els fa parlar perquè expressin els seus interessos.

Tot i que el tema de partida d'aquests projectes ha estat proposada pels mestres, en tot moment es potencia que els nens i nenes es puguin plantejar què en volen saber i conèixer, i per aquest motiu es fan activitats de motivació, d'expectació i de guia, com les dutes a terme en la primera part d'ambdós projectes. Així doncs, hem pogut observar que el fet de centrar-se en els interessos que tenen els alumnes és una altra manera d'incentivar-los i de fer-los participants de l'experiència i del seu aprenentatge, ja que es tenen en compte les seves decisions i opinions, i això els fa sentir motivats i mostren implicació en el projecte.

### **c) L'organització de l'alumnat és diversa**

Tot i que l'organització en petit grup és la que predomina en la major part del desenvolupament dels dos projectes, també es fan activitats individualment i amb tot el grup classe conjuntament. Pel que fa l'organització en petits grups, hem pogut observar que generalment són grups cooperatius, en els quals els alumnes s'involucren en una tasca comú que requereix l'esforç de tots. Cada alumne s'implica en la investigació i assumeix responsabilitats, per tant, s'intenta promoure la cooperació i no la competència entre iguals. Aquesta cooperació no només es produeix en petit grup, sinó també entre els diferents grups, i és que, si els alumnes troben informació sobre algun tema que no és el del seu grup, la faciliten als seus companys, cosa que dóna unitat global al projecte.

Ens els projectes que hem descrit, els grups de treball han estat creats en un cas pels alumnes mateixos (en el cas de música i cultura xineses) i en l'altre pels mestres (en el cas de música i cultura mexicanes).

Tot i que en ambdós casos els projectes han funcionat, hi ha una tendència general per part dels mestres a pensar que els grups de treball acaben funcionant millor si són els mateixos mestres qui s'encarreguen de decidir com s'agrupen els alumnes, ja que si els alumnes s'agrupen per afinitats o amistats acaben sorgint grups descompensats.

Així ens ho comenten els mestres que han participat en el projecte de música i cultura xineses:

(EMB)

T: Com que els nens i nenes van fer els grups, es van ajuntar com van voler, més per afinitats personals que per una altra cosa. Per tant, hi ha grups en els quals s'han ajuntat nens que són molt macos, però amb molt poca empenta i que s'han repenjat molt.

M: Exacte, i en un dels grups que ha passat això hi ha un nen que no serveix de líder, perquè llavors ell treballa sol i fa servir els altres per retallar i enganxar i poca cosa més.

T: Sí, m'adonava que treballava ell per una banda i els altres per una altra.

En els treballs per projectes, però, les organitzacions en petit grup no són exclusives, sinó que també s'han donat altres formes: han fet recerca individualment, i amb tot el grup classe s'han decidit aspectes relacionats amb com continuar el projecte, s'han posat en comú les evolucions de les diferents recerques i els alumnes s'han donat consells i han valorat el treball dels seus companys.

#### **d) Es promou l'assoliment de competències bàsiques**

L'anàlisi descriptiva de les experiències ens permet copsar com els projectes de treball, per la manera com es desenvolupen i per la implicació i participació que tenen els alumnes en el procés, incideixen en l'aprenentatge competencial:

- Durant el transcurs dels projectes, els alumnes s'organitzen d'una manera autònoma, escullen els temes sobre els quals fan recerca, la fan per grups o individualment en horari extraescolar, i això potencia l'esperit investigador dels alumnes, fomenta l'autonomia dels nens i nenes i fa que l'aprenentatge sigui més significatiu. Això impulsa un aprenentatge entre iguals, aspecte que incideix en les competències personals dels alumnes, concretament en la d'autonomia i la iniciativa personal.
- A més a més, els alumnes escullen quina informació és la més adequada per elaborar el seu treball i construeixen el seu propi aprenentatge per transmetre'l als seus companys, cosa que incideix en la competència d'aprendre a aprendre.



- En les exposicions orals que els alumnes preparen a partir de programes informàtics, com el Power Point o el Word, tenen cura de preparar la informació, que normalment han trobat a Internet, i escriure-la amb les seves pròpies paraules.
- També busquen la manera adequada de poder transmetre-la oralment als seus companys, i aquests aspectes aporten un aprenentatge en relació amb les competències comunicatives, lingüística i audiovisual, i en les competències metodològiques del tractament de la informació i digital.

No només la metodologia dels projectes de treball és el que aporta un aprenentatge competencial als alumnes, sinó que el fet que sigui un projecte sobre música del món també ho promou:

- Al llarg del desenvolupament de les experiències, els alumnes s'han aproximat al coneixement d'una altra cultura i han pogut veure la seva dins d'un context més ampli, cosa que ha fomentat un aprenentatge competencial en relació amb conviure i habitar el món.
- Finalment, tota la pràctica feta amb la música de la Xina i de Mèxic, i el fet de contextualitzar i aprendre aspectes socioculturals del país, ha proporcionat als alumnes un aprenentatge relacionat amb la competència artística i cultural.

### 6.3.2 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball dins l'àrea de música

En l'anàlisi descriptiva, a part d'observar algunes característiques generals que defineixen la metodologia dels projectes de treball, veiem la manera que tenen de funcionar dins de l'àrea de música.

#### a) El tema general del projecte és escollit per la mestra

Una de les característiques dels projectes de treball que hem desenvolupat és que el tema general del projecte és escollit per la mestra. En el plantejament inicial de la recerca es decideix que sigui així perquè el projecte no es desvinculi de la matèria musical, tal com ens havia passat a la prova pilot feta amb anterioritat a aquesta recerca.

Com hem pogut observar, aquest fet promou que, per exemple, el mestre hagi d'activar els interessos dels alumnes cap a aquest tema i, per tant, es fan necessàries un conjunt d'activitats motivadores i de guia, prèvies a l'elecció de la tema de recerca que cada petit grup desenvoluparà. Entenem per activitats motivadores i de guia aquelles que fan avançar els alumnes en el coneixement. Són falques que posa la mestra que, a més a més, propicien que els interessos dels alumnes romanguin en el tema musical.

El fet que la mestra, i no els alumnes, hagi escollit el tema de partida no és quelcom que modifica l'essència dels projectes de treball, ja que, com hem pogut observar, els alumnes participen en la tria dels aspectes que s'investigarán sobre la música del món que ha escollit la mestra, fan una recerca per trobar informació i, en general, les experiències portades a terme es desenvolupen en unes fases que són les pròpies de la metodologia dels projectes de treball. Així doncs, ens adonem que, en el nostre cas, el que importa en un projecte de treball no és qui escull el tema del projecte, sinó el procés que se segueix per desenvolupar el treball d'estudi al voltant d'aquest tema, com s'activen els interessos dels alumnes i com se'ls fa participis de l'experiència. Tant l'expert citat com les mestres que han fet els projectes també expressen aquesta idea:

*(Entrevista Xus Martín)*

XM: No cal que el tema el decideixin sempre els nens. Això no li treu cap mèrit ni autenticitat al projecte, el procés és el mateix.

*(EMA)*

T i M: Que els alumnes no hagin escollit el tema no dóna menys valora al projecte.

T: És un projecte diferent, però és un projecte. Jo estic convençuda que sí.

M: S'ha vist què és el que ells volien aprendre, quins han estat els seus interessos, s'han organitzat, han fet treballs per grups, individuals, han fet recerca, etcètera. No crec que sigui tan rellevant el fet que hagin escollit o no el tema del projecte. Jo crec que hi ha molts tipus de projectes, senzillament. El que és important és que la metodologia sigui la mateixa.

T: Penso que només ha canviat en la manera de fer al principi, que és que hem dirigit nosaltres cap a on anàvem. Després, la manera de fer és com sempre.

Podem dir, doncs, que en el cas dels projectes de treball sobre música el fet que el tema general l'esculli la mestra no modifica el desenvolupament del projecte. El que és important és que el docent tingui eines per poder conduir i reconduir els interessos dels alumnes respecte al tema i informi els alumnes sobre les decisions que es van prenent per tal que se sentin protagonistes del seu aprenentatge i notin que se'ls fa participis de l'experiència.

## **b) Els projectes es desenvolupen en fases amb un procés semilineal i per etapes**

Els projectes de treball que hem portat a terme es desenvolupen en diferents fases i etapes, cadascuna de les quals té unes particularitats que les defineixen, tal com mostrem a continuació:

### **Les fases d'un projecte de treball a l'àrea de música**

A partir de les circumstàncies particulars de les experiències que hem analitzat en aquesta recerca, podem observar que els projectes de treball a l'aula de música es desenvolupen en quatre o cinc fases:

- Activació i elecció del tema d'interès
- Recerca de la informació
- Elaboració i síntesi de la informació

- Exposició i avaluació de la informació
- Reactivació i reelecció del tema d'interès.

Entenem per fase cadascun dels períodes pels quals passa un projecte de treball en el curs del seu desenvolupament. Tot seguit detallarem la intencionalitat que tenen i les especificitats que els aporta el fet d'estar tractades dins de l'àrea de música.

#### Fase 1: Activació i elecció tema d'interès

A l'inici dels projectes sobre música, la intencionalitat amb què es desenvolupa aquesta fase no és tant que els nens i nenes escullin ràpidament el tema específic que volen treballar, sinó aportar coneixement, apropar els alumnes a la música i activar-los en relació amb el tema general del projecte que ha estat escollit per la mestra. Interessa que els nens i nenes tinguin vivències i experimentin amb la música per poder plantejar-se què en volen saber, i perquè el que es plantegin hi estigui relacionat. Aquesta primera part de la fase la porta a terme la mestra, la qual planteja activitats que els resultin motivadores i, a la vegada, que els guiïn cap al tema preestablert.

En certa manera, doncs, hem pogut observar que el que la mestra duu a terme durant l'activació d'interessos dels alumnes és condicionant per a l'elecció dels temes específics que cada petit grup de treball farà posteriorment.

Una vegada la mestra nota que els alumnes estan preparats per començar a plantejar-se què volen treballar, els dóna llibertat perquè s'organitzin entre ells i decideixin el tema d'interès específic que treballarà cada grup. La mestra només guia en aquesta segona part.

#### Fase 2: Recerca d'informació

La recerca de la informació es porta a terme per acabar de concretar el tema d'interès que treballarà cada alumne, per buscar-ne dades i per resoldre algunes expectatives que la mestra havia generat.

La recerca es porta a terme tant en horari escolar com en horari extraescolar. Perquè la recerca d'informació en horari extraescolar es faci d'una manera efectiva, les mestres la pauten, ja que sovint els alumnes no tenen prou recursos per trobar la informació. Les mestres suggereixen els llocs on poden buscar la informació, donen idees, orientacions i, fins i tot, proporcionen als alumnes materials dels quals puguin extreure la informació en el cas que tinguin dificultats per fer la recerca.

Com ja hem comentat anteriorment en el capítol descriptiu, que els mestres delimitin la recerca no només permet controlar la informació a la qual accedeixen els alumnes, sinó que també garanteix que la informació amb la qual construiran el treball i el contingut que transmetran a la resta d'alumnes sigui correcte.

### Fase 3: Elaboració i síntesi d'informació

L'elaboració i la síntesi de la informació es fan pràcticament alhora. En aquesta fase, els alumnes reuneixen tota la informació que han buscat i es disposen a fer el treball escrit que posteriorment presentaran als companys. També decideixen si el volen fer en un document Word o bé directament en un Power Point. A vegades fan murals que resumeixen tota la informació que han estat buscant. Els mestres en fan un seguiment per controlar-ne el format i el contingut.

### Fase 4: Exposició i avaluació de la informació

L'exposició de la informació la porten a terme, majoritàriament, els alumnes. Tot i això, en determinats moments del projecte, els mestres també aprofiten per presentar alguns aspectes en relació amb els temes que els nens i nenes han decidit tractar, cosa que els serveix per ampliar la informació que ja tenen i per resoldre alguns dubtes. Les exposicions orals que els nens i nenes fan sobre els seus treballs solen estar més basades en continguts de cultura musical que no pas de pràctica musical, tot i que van acompanyades d'alguns exemples sonors. Els mestres solen intervenir en les exposicions orals dels alumnes per complementar-les amb informació addicional i per focalitzar l'atenció en algun aspecte concret. Una vegada finalitzades les exposicions de la informació, els alumnes les valoren i donen la seva opinió.

Les avaluacions de determinades activitats, com les sortides o les visites dels *culture-bearer*, i l'avaluació de continguts del projecte mateixa es fan en veu alta per a tot el grup classe o individualment per escrit.

### Fase 5: Reactivació i reelecció del tema d'interès

La fase de reactivació i de reelecció del tema d'interès es desenvolupa un cop ja s'ha passat per totes les altres, i té paral·lelismes clars amb la fase d'activació i d'elecció del tema d'interès: els alumnes escullen de nou què volen investigar i les mestres proposen activitats per satisfer aquests interessos i demandes.

Aquestes dues fases, però, es diferencien perquè en la fase de reactivació i de reelecció del tema d'interès els alumnes ja tenen informació sobre el tema, i dóna peu a reiniciar el desenvolupament del projecte.

Hem pogut observar que s'han de donar un seguit de condicions perquè en els projectes de treball hi hagi una cinquena fase:

- Que els alumnes mostrin i manifestin interès per continuar aprenent, ja sigui perquè no han pogut resoldre tots els dubtes i inquietuds que tenien o perquè en finalitzar les exposicions orals hi ha quelcom que els captiva i que reactiva els seus interessos (per exemple, la visita d'un *culture-bearer*).
- Que hi hagi suficient temps per continuar desenvolupant el projecte.

### **Les etapes d'un projecte de treball a l'àrea de música**

Aquesta última fase ens porta a explicar que els projectes també es divideixen en etapes. Considerem que una etapa és cadascun dels períodes d'un projecte de treball que inclou el desenvolupament sencer de totes les fases que el formen.

Així doncs, en els projectes de treball a l'aula de música que hem portat a terme podem distingir tres etapes: la pràctica musical prèvia, el desenvolupament del projecte i l'anomenada *què més volem saber?*

Etapa1: Pràctica musical prèvia

Tal com hem pogut observar en l'anàlisi descriptiva de l'experiència, segons el projecte, la pràctica musical prèvia pren la dimensió d'etapa (en el cas del projecte de música i cultura mexicanes) o de fase prèvia a l'elecció del tema d'interès (en el cas del projecte de música i cultura xineses).

Quan la pràctica musical prèvia actua com a etapa, perquè en s'hi desenvolupen les fases dels projectes de treball, reproduïx a petita escala el que es fa en el posterior desenvolupament del projecte.

En ambdós casos, la pràctica musical prèvia vol aportar coneixement, vivència i experimentació musical als alumnes per activar els seus interessos. En general, està conduïda per la mestra i serveix per posar als nens en situació i per encoratjar-los en relació amb el projecte.

## Etapa 2: Desenvolupament del projecte

Aquesta segona etapa l'hem anomenada *Desenvolupament del projecte*, perquè correspon a allò que en altres àrees seria el corpus del projecte de treball, i és que a més de recollir les fases de desenvolupament del projecte, està conduïda pels alumnes, els quals fan recerca per poder satisfer els seus interessos i presentar-los davant dels companys. Així doncs, en aquesta etapa, la mestra només guia i deixa que els alumnes siguin els protagonistes de la seva construcció del coneixement. Tot i això, també intercala algunes propostes d'activitats d'aprenentatge en relació amb els temes de recerca que els seus alumnes treballen.

Aquesta és l'etapa en la qual es desenvolupen els projectes que es porten a terme en una sola etapa, com en el cas del de música i cultura xineses.

## Etapa 3: Què més volem saber?

La tercera etapa del projecte, que hem anomenat *Què més volem saber?*, es desenvolupa quan els alumnes encara no han donat per tancat el projecte perquè en volen saber més coses, i desitgen aprofundir en els temes de recerca sobre els quals han investigat.

En aquesta etapa, la mestra recull les propostes que fan els nens i nenes i prepara activitats de pràctica musical per satisfer les seves demandes, per tant, és una etapa conduïda per la mestra en la qual resol els interessos que els alumnes han manifestat. Per tant, hem pogut observar que treballar per projectes a l'aula de música també vol dir recollir els interessos que tenen els alumnes i proposar activitats pràctiques per satisfer les seves demandes.

\*\*\*\*\*

L'anàlisi que hem portat a terme sobre les fases i les etapes no només ens permet concretar les característiques de cadascuna d'aquestes, sinó que també ens possibilita obtenir una visió general del seu desenvolupament, la qual cosa ens permet concretar els següents aspectes: el desenvolupament de les fases no és del tot lineal i el desenvolupament del projecte en general és cíclic.

### **El desenvolupament de les fases és semilineal**

Si analitzem el desenvolupament de les fases dels projectes de treball que hem portat a terme a l'àrea de música, podem observar que les fases no succeeixen estrictament una darrere de l'altra, sinó que apareixen més d'una vegada en el procés, es relacionen i es van intercalant segons el tipus d'activitats que s'estiguin portant a terme.

A continuació analitzem amb detall com succeeixen temporalment aquestes fases. Per visualitzar-ho, ens ajudem de dues figures, una per a cada projecte.

Ambdues figures estan formades per una línia temporal recta col·locada en diagonal i de color blau, que va acompanyada per les línies de colors que corresponen a cada fase (cadascuna de les fases està senyalada amb el mateix color que s'ha utilitzat en l'anàlisi descriptiva presentada anteriorment). Les línies de les fase estan col·locades a la dreta o a l'esquerra de la línia temporal, segons si corresponen a activitats que s'han portat a terme en l'àrea de música (dreta) o en altres àrees amb els tutors (esquerra). En les figures, també hi ha marcades les etapes del projecte, separades per una línia vertical de guionets. Amb una línia de color negre, al costat de la línia temporal, resseguim el desenvolupament que han seguit les fases.

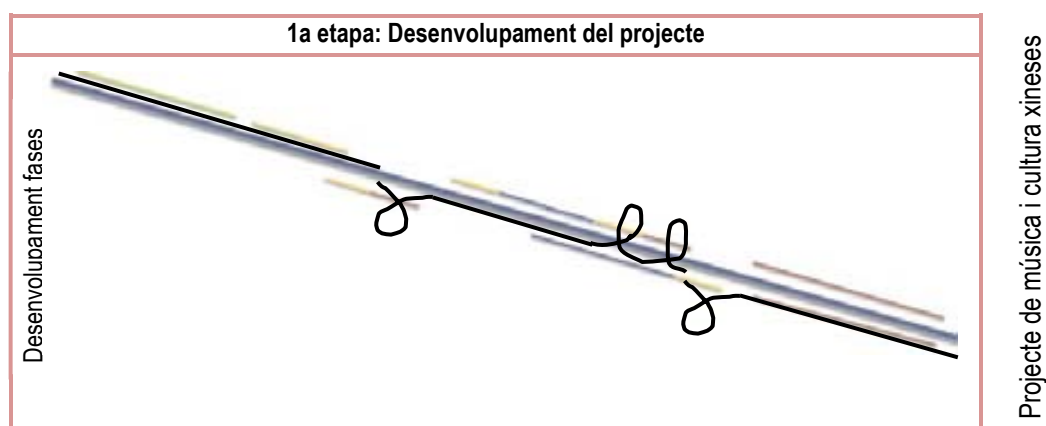


Figura 26: Desenvolupament de les fases del projecte de música i cultura xineses

Entenem per un procés lineal de fases el que comença per la fase d'activació i d'elecció del tema d'interès, després continua amb la fase de recerca d'informació, la fase d'elaboració i de síntesi de la informació i acaba amb la fase d'exposició i d'avaluació de la informació. Il·lustrat amb una figura i amb colors trobaríem:



La figura presentada i la que mostrarem a continuació ens il·lustren com les fases no es desenvolupen del tot en aquest procés lineal, sinó que apareixen uns bucles (marcats amb la línia negra). Els bucles es produeixen segons les activitats que es duen a terme i les persones que les fan.

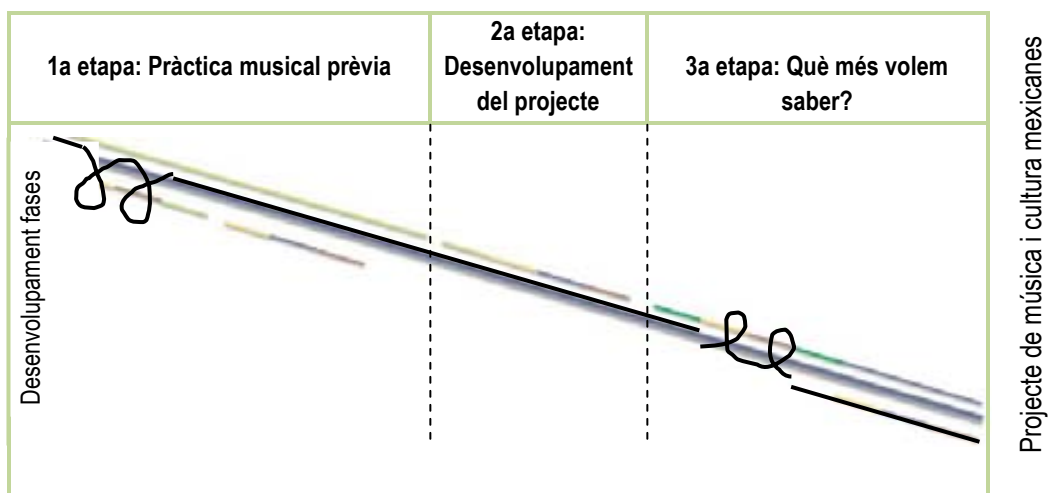


Figura27: Desenvolupament de les fases del projecte de música i cultura mexicanes

Tal com hem indicat en l'anàlisi descriptiva, el projecte de música i cultura mexicanes es desenvolupa en tres etapes, que correspon al nombre de vegades que es desenvolupen totes les fases. Mentre que en la primera i la tercera etapa el desenvolupament de les fases és semilineal perquè, tal com ens mostra la figura, hi ha bucles, en la segona etapa segueix un desenvolupament de fases del tot lineal.

Aquest fet ens fa plantejar una hipòtesi: en les etapes en què hi ha intervenció dels mestres —proposen activitats de motivació i de guia, activitats de recerca, exposen informació— el procés de les fases no és lineal, i en les etapes conduïdes pels alumnes, com és el cas de la segona etapa del projecte de música i cultura, el procés de les fases és lineal. Per tant, podem dir que, en el conjunt de l'experiència, el desenvolupament de les fases s'ha produït d'una manera que podríem anomenar semilineal.

L'anàlisi duta a terme, la qual veiem presentada als gràfics, també ens porta a concretar un altre dels aspectes comentats anteriorment i que fa referència al desenvolupament de les fases i les etapes en els projectes de treball a l'àrea de música: el desenvolupament general del projecte és cíclic.

### **El desenvolupament general del projecte és cíclic**

Si ens centrem en el projecte de música i cultura mexicanes, en el qual hi ha hagut més d'una etapa, podem observar que la figura ens mostra que, una vegada s'ha passat per cadascuna de les fases, el procés es reinicia i dona pas a una nova etapa, que es desenvolupa pràcticament segons el mateix procés de fases. Això fa que puguem considerar que el desenvolupament general del projecte és cíclic, perquè, quan acaba el procés, torna a començar. Aquest procés cíclic fa sorgir noves fases, com és el cas de la reactivació i la reelecció del tema d'interès.



### c) La pràctica musical és constant durant el desenvolupament del projecte

En els projectes de treball que s'han portat a terme durant aquesta recerca, la pràctica musical ha estat constant. Aquesta pràctica, generalment, està conduïda per la mestra, la qual proposa activitats pràctiques amb diferents intencions segons el moment del projecte en el qual ens trobem:

— A l'inici del projecte, durant la pràctica musical prèvia, la mestra proposa un seguit d'activitats basades en la pràctica musical amb l'objectiu de motivar els alumnes i fer aflorar els seus interessos envers la música del món. Aquestes activitats possibiliten que els alumnes s'endinsin en les característiques sonores de la música d'una altra cultura i, en certa manera, influeixen i condicionen els interessos dels alumnes en relació amb la pràctica musical.

— Durant el transcurs del projecte la mestra continua proposant activitats d'aprenentatge basades en la pràctica musical, aquesta vegada, però, en relació amb dos aspectes concrets: els interessos que els alumnes manifesten i els continguts que els alumnes han exposat en les exposicions orals. El primer cas fa referència a la tercera etapa del projecte de música i cultura mexicanes, quan els alumnes, una vegada finalitzades les seves recerques i després d'haver vist com els *culture-bearer* tocaven instruments, manifesten interessos que estan basats en la pràctica musical. La mestra recull aquests interessos i proposa activitats pràctiques a partir de les quals s'arriba fins a la informació que els alumnes havien sol·licitat. Tot i que no empen els mateixos procediments que se segueixen normalment en els projectes, en els quals els alumnes fan recerca, elaboren la informació i l'exposen, els nens i nenes se senten participants del seu aprenentatge, perquè la mestra està proposant activitats basades en els interessos i els desitjos que ells havien manifestat.

En el segon cas, la mestra aporta pràctica musical en aquells aspectes que els alumnes presenten de forma expositiva. Els temes que són objecte d'estudi per part dels nens i nenes solen rebre un tractament de consulta i de recopilació bibliogràfica i, en general, descuiden la pràctica musical. Per això, la mestra sovint fa intervencions complementàries que impliquen activitats d'interpretació, escolta o reconeixement d'alguns dels instruments que ella mateixa ha mostrat en viu o de les audicions i els vídeos que els seus alumnes han recopilat.

A mesura que s'avança en el projecte, la mestra, conscient de la situació i amb la finalitat que els alumnes se sentin implicats en la pràctica musical, els demana que acompanyin les exposicions orals amb exemples sonors. Després, si és necessari, ella proposa activitats pràctiques

#### **d) Els interessos dels alumnes se centren en uns temes concrets**

Un altre dels aspectes característics dels projectes de treball a l'aula de música són els temes d'interès que els alumnes es plantegen. Hem pogut observar que els interessos dels alumnes, en certa manera, són el motor del projecte, ja que, quan els nens i nenes s'afecten a un tema que els agrada, els costa molt desdir-se'n, i, per aquest motiu, els mestres algunes vegades han de modificar part de les activitats que havien previst fer i reorientar-les cap als interessos que els seus alumnes van manifestant.

Els temes d'interès que els nens i nenes es plantegen tenen unes característiques concretes, que detallarem a continuació: estan basades en aspectes tangibles i poden ser activades o no activades prèviament.

En els projectes de treball analitzats hem pogut veure que, tot i que es fan en escoles diferents i amb músiques del món diferents, els alumnes manifesten tenir uns temes d'interès similars. En ambdós projectes, els alumnes estan interessats a conèixer els instruments, les danses, la música tradicional i la música actual o moderna.

A part de tenir interessos semblants, també hem pogut observar que se centre a conèixer aspectes que podríem anomenar **tangibles**. Tot i això, en el projecte de música i cultura xineses també hem pogut observar que els alumnes, just després d'haver realitzat pràctica musical i d'haver experimentat amb la música xinesa, es plantegen un tipus d'interès que sí que es relaciona amb les característiques sonores de la música, i es plantegen conèixer la melodia.

Així doncs, en aquests casos analitzats, la pràctica musical facilita que els interessos dels alumnes també incloguin una orientació pràctica.

En aquest sentit, també hem pogut veure que en ambdós projectes els interessos dels alumnes poden ser **activats o no activats prèviament**.

Els interessos que han estat activats prèviament són aquells que fan referència a aspectes que s'han tractat abans que els alumnes es plantegin què volen aprendre en el projecte i que estan lligats a temes tractats durant la pràctica musical prèvia i als estímuls de l'entorn. Els interessos que no han estat activats prèviament són aquells que emergeixen d'una manera espontània, però que solen tenir relació amb els coneixements previs dels alumnes. En alguns casos, els interessos dels nens i nenes són sobre aspectes que la mestra preferiria evitar, però la persistència dels alumnes no ho permet. Aquest seria el cas del projecte de música i cultura xineses, en el qual la mestra va haver de dedicar temps a treballar la música xinesa moderna perquè els alumnes hi van insistir i s'hi van mostrar realment interessats.

Un altre aspecte que cal considerar en relació amb els interessos dels alumnes és que quan es treballen dos temes simultàniament sempre n'hi ha una que crida més l'atenció als alumnes que l'altre. Per tant, hem pogut observar que el fet de tractar més d'un tema alhora distreu l'atenció dels alumnes i els dispersa. En aquest sentit, l'anàlisi descriptiva del projecte de música i cultura xineses ens mostra que els alumnes dediquen més esforços a treballar el tema d'estudi de música moderna que no pas el de música tradicional, perquè un els interessa més que l'altre. Un altre exemple d'aquesta simultaneïtat el trobem en aquest mateix projecte, ja que els alumnes se centren més en els temes socioculturals que en els musicals, perquè tenen més temps per treballar-los, perquè els és més fàcil accedir a la informació i perquè fan referència a aspectes que els són més propers, tot i que formen part d'una altra cultura.

#### **e) Els mitjans TAC actuen com a suport en els projectes de treball a l'aula de música**

Les TAC (tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement) es fan servir en els projectes de treball de l'àrea de música amb dues finalitats: dur a terme les tasques requerides en cada fase del projecte i suplir les mancances de dedicació horària amb les quals es troben les mestres de música.

D'una banda, hem pogut observar que durant el desenvolupament dels dos projectes, els alumnes han fet ús de les TAC, com per exemple, Internet, la pissarra digital, els programes informàtics com el Power Point o el Word i la iniciativa 1x1, per buscar, tractar i exposar la informació en relació amb els seus temes d'interès. D'altra banda, les TAC han permès que els mestres estiguin en contacte amb els nens i nenes i que puguin fer una tasca de seguiment dels treballs. En aquesta línia, i per suplir les dificultats que han trobat, tant mestres com alumnes han fet servir l'aula virtual Moodle:

- Els alumnes l'han utilitzat per demanar ajuda a algun company, per organitzar la feina entre els membres del grup, per fer algun recordatori i per estar en contacte.
- Els mestres l'han utilitzat per orientar els alumnes, aclarir-los dubtes, fer un seguiment dels treballs i proporcionar-los informació.

#### **6.3.3 Resultats en relació amb la metodologia dels projectes de treball i la música del món**

L'anàlisi descriptiva també ens permet copsar alguns trets característics sobre el binomi metodologia de projectes de treball i música del món que, com ja hem comentat, és una de les finalitats d'aquesta recerca. En aquest sentit, hem pogut observar que en els dos projectes hi ha tres aspectes que podem considerar com a particulars d'aquest binomi:

— **La pràctica musical prèvia**

En primer lloc, els projectes de treball de música del món s'inicien amb una pràctica musical prèvia. Tot i que aquest aspecte ja l'hem comentat en el punt anterior, considerem que és una de les particularitats dels projectes de treball sobre música del món, perquè aquesta prèvia no només serveix per orientar els interessos dels alumnes cap a la música que ha seleccionat la mestra i per aportar-los coneixement sobre aquesta música, sinó que també serveix per apropar-la als alumnes, perquè es familiaritzin amb les seves qualitats sonores i perquè hi entrin en contacte.

— **La visita d'una persona nativa experta en música i cultura**

En segon lloc, aquest binomi també propicia la visita d'una persona nativa experta en música i cultura, també anomenada *culture-bearer*, la qual intervé en el projecte per resoldre els dubtes que els alumnes tenen i que els han sorgit mentre feien les seves recerques, i per aportar vivència, experiència i, sobretot, proximitat en relació amb la música del món.

— **La manera com es contextualitza la música per relacionar-la amb la seva cultura**

En tercer lloc, la contextualització que es fa de la música per relacionar-la amb el seu entorn permet que els temes musicals que es tracten estiguin dins d'una cultura determinada i això promou que també es treballin aspectes socioculturals.

Aquest fet no només implica en el projecte l'àrea de música, sinó altres àrees que recullen els temes socioculturals, i això genera una relació disciplinar que també fa participar a més d'un mestre en el projecte. Els temes socioculturals que es tracten estan pensats perquè complementin les musicals, tot i això, quan no hi ha hagut coordinació entre els mestres, ha estat difícil que aquesta relació es produís.

En els capítols que venen a continuació analitzem amb detall cadascuna d'aquestes particularitats, per tant, només les anomenem per fer conèixer que la informació extreta dels dos projectes de treball sobre música del món que hem portat a terme ens han conduït cap a aquestes particularitats, que no són les úniques d'aquest tipus de projectes, però sí les més rellevants.

\*\*\*\*\*

Un cop esmentades aquestes tres característiques dels projectes de treball sobre música del món, voldríem centrar l'atenció en un tema que ens ha captivat, tant a mestres com a investigadores, i que també s'ha vist impulsat per aquest tractament de la música del món dels projectes de treball: **les aportacions a l'educació intercultural dels alumnes.**

Abans d'especificar els resultats que hem extret en relació amb aquest tema, voldríem citar les paraules dels mestres quan parlen del que ha succeït en el projecte pel que fa a l'educació intercultural, en les quals es pot captar l'emoció que hi posaven mentre ho explicaven:

(EMB)

T1: Donar a conèixer la cultura ha estat molt positiu.

T2: Sí, perquè l'han valorat.

T1: [...] I sobretot ha estat molt positiu el cas de les nenes xineses, ja que s'han obert bastant, han vingut a unes colònies i això no havia passat mai!

M: I és que no obrien la boca! I en canvi ara... Ha estat impressionant, s'han sentit valorades.

Durant tota l'escolaritat de les nenes xineses, els mestres han insistit perquè vagin de colònies, i, finalment, gràcies al projecte, ho han aconseguit. Les nenes hi ha anat perquè han agafat confiança amb els seus companys i s'han sentit valorades.

Els mestres del projecte de música i cultura xineses ja tenien la intenció de relacionar el projecte amb l'educació intercultural, ja que van escollir la música de la Xina perquè tenien alguns alumnes immigrants d'aquesta cultura. Els mestres pensen que una de les aportacions d'aquest projecte ha estat l'efecte positiu que ha tingut en les alumnes immigrants xineses.

Al llarg del desenvolupament de les experiències dutes a terme, hem pogut observar que el potencial d'aquest binomi pel que fa a l'educació intercultural té efectes positius tant per als alumnes que no són immigrants com per als que ho són i pertanyen a la cultura que s'està treballant en el projecte. A continuació en concretem alguns detalls:

- Pel que fa **als alumnes que no són immigrants**, el tractament de la música del món a partir dels projectes de treball els apropa a la comprensió d'una altra cultura, a una altra manera de veure el món i obra les seves orelles a altres sonoritats, cosa que també els fa tenir respecte per la diversitat.

#### Apropar-se a una nova cultura

Al llarg del desenvolupament dels projectes, hem pogut observar que parlar de la cultura, encara que sigui en relació amb la música, permet als alumnes descobrir, constatar que existeixen altres cultures i músiques al món que són respectables com la seva, i això els aporta una educació en valors interculturals.

D'altra banda, cal dir que tenir experiències pràctiques també incideix en l'educació intercultural, ja que la vivència musical que es genera fa que els nous sons, que els resulten desconeguts, comencin a esdevenir propers.

A l'hora de fer referència o parlar de la nova cultura que estan descobrint, hem pogut observar que tant mestres com alumnes utilitzen un mateix recurs per poder-s'hi apropar: la comparació identificativa.

Entenem per *comparació identificativa* l'acció de comparar dos elements de diferents cultures, un de la pròpia i un altre d'una cultura desconeguda, per buscar-ne les característiques que els diferencien i les que tenen en comú, i trobar referents que permetin identificar-les, entendre-les i recordar-les.

### Respectar la diversitat

Treballar la música del món amb la metodologia dels projectes de treball posa en contacte els alumnes amb una cultura que no és la pròpia, de la qual van aprendre coses que els resulten sorprenents perquè són diferents de les que estan acostumats a veure. Hem pogut observar que la primera reacció que tenen els alumnes és d'estranyesa i, a vegades, fins i tot de rebuig, però a mesura que es van endinsant en la cultura, mostren més respecte i valoren més tot el que van coneixent.

En la cita que mostrem a continuació, una alumna que mostrava un rebuig clar cap a la cultura xinesa per falta de coneixement ens explica com ha canviat la seva percepció. Un dels elements que ha promogut aquest canvi ha estat la visita del *culture-bearer*.

(QAB)

N: A mi abans els xinesos em feien fàsic i una mica de por, però amb la visita de l'experta he entès que són com nosaltres.

Hem pogut observar que el desconeixement dels alumnes els fa tenir unes imatges i unes idees estereotipades, però que, quan comencen a entrar en la música i la cultura, els tipus de comentaris més despectius o amb to de mofa desapareixen, i això ens fa entendre que són provocats pel desconeixement que tenen aquests nens i nenes pel que fa a la cultura en qüestió.

Així doncs, podem dir que el coneixement que es genera amb els projectes de treball en músiques del món contribueix directament a fugir de la generalització i dels tòpics de la cultura que s'estudia i a veure la diferència i entendre-la; per tant, fomenta el respecte per la diversitat.

— Per analitzar allò que el projecte ha aportat **als alumnes que són immigrants**, originaris de la cultura estudiada, ens centrem en el projecte de música i cultura xineses. Hem pogut observar que al llarg del desenvolupament dels projectes, les alumnes de la Xina tenen un canvi de rol dins de l'aula, tenen més protagonisme i això fa que se sentin més valorades, perquè coneixen la informació, actuen com a referent i reben més acceptació entre els companys. També guanyen autoestima i confiança perquè els seus companys es mostren interessats en la seva cultura i valoren les aportacions que elles els fan. El canvi de rol i l'augment d'autoestima d'aquests alumnes està propiciat pels factors següents:

### Actuen com a font d'informació

Els projectes de treball sobre una música del món són una estratègia que permet vincular i implicar en el procés d'aprenentatge l'alumnat d'aquella cultura, i és que, tal com hem pogut observar, les nenes actuen com una font d'informació i com a petites expertes en els temes que es tracten, sobretot els socioculturals.

Durant el projecte, resolen dubtes que tenen tant els mestres com els alumnes, i això fa que la seva implicació en els projectes sigui molt gran, amb un grau important de responsabilitat, cosa que influeix positivament en una millor integració a l'aula. Aquests espais que es generen són molt significatius perquè fomenten l'intercanvi d'informació entre cultures.

#### Serveixen com a punt de referència, exemple i fiabilitat

Les nenes xineses serveixen, per als seus companys, com a punt de referència i suport en la recerca: els orienten sobre els llocs on poden trobar la informació o els la proporcionen directament. També actuen com a exemples en les explicacions que fan els mestres i els ajuden en qüestions de pronunciació a l'hora de llegir noms de ciutats o d'instruments.

Podem dir, doncs, que representen un punt de fiabilitat, ja que tant els mestres com els alumnes els pregunten coses per assegurar que el que diuen és cert, i les nenes complementen la informació explicant-los la seva pròpia experiència. Fins i tot, a vegades, també desfan algunes concepcions errònies que els seus companys tenien sobre la seva cultura.

#### Apropen la realitat de la cultura a l'aula

Les alumnes xineses són un punt d'informació i de contacte amb la cultura que aporta molta informació i comprensió del fet musical, però sobretot de les qüestions culturals, ja que fan que aquestes esdevinguin més reals. En certa manera, doncs, és un punt de connexió amb la cultura que fa que tot el que s'expliqui tingui una dimensió més palpable.

Les anècdotes que la nena xinesa explica fan que els seus companys es puguin apropar a la vida quotidiana del país, cosa que reforça positivament la seva autoestima a la vegada que augmenta l'interès dels nens cap a la cultura que estudien, tal com demostren les seves paraules:

(QAB)

I: T'ha agradat fer aquest projecte?

N: Sí, perquè llavors els meus amics no es burlen tant del meu país, i perquè també que m'ha agradat.

## 7. La pràctica musical prèvia (PMP)

Uns dels elements rellevants que cal destacar de la pràctica didàctica que hem portat a terme en aquesta recerca és la pràctica musical prèvia (PMP). En aquest segon capítol d'anàlisi de resultats de la segona etapa de la recerca ens dediquem a exposar la informació que hem obtingut en relació a aquest element.

La PMP és una etapa de preparació i d'activació, que es porta a terme amb l'objectiu d'estimular i de motivar els alumnes perquè es plantegin què volen saber sobre la música del món que la mestra ha triat com a tema general del projecte.

Tal com el seu nom indica, en la pràctica musical prèvia es duen a terme diferents activitats didàctiques basades en la pràctica musical per tal que els alumnes tinguin vivències i experimentin amb la música del món abans de plantejar-se què en volen saber i abans de concretar els temes de recerca que es desenvoluparan en petit grup.

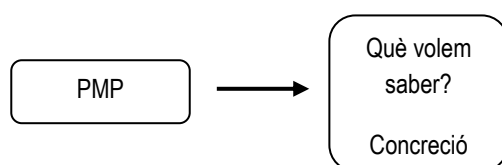


Figura 28: La PMP és una etapa que condueix als alumnes a la fase on es plantegen què volen saber.

Que la mestra triï el tema del projecte, de la mateixa manera que la pràctica musical prèvia mateixa, són condicionants que hem donat a les mestres per fer la pràctica didàctica d'aquesta recerca. Tot i això, no han estat els únics, ja que també els hem demanat que la PMP comenci amb una activitat d'escolta i que, per poder portar a terme aquesta etapa, la mestra procuri formar-se en la música del món que ha seleccionat.

Així doncs, en aquesta fase, les intervencions de la mestra són importants, i cadascuna té una finalitat concreta. El gruix principal d'aquest capítol el centrarem a explicar aquelles intervencions que fan referència a tres d'aquestes finalitats: aportar una base de coneixement als alumnes, aproximar-los a la música del món i activar els seus interessos.

A continuació, analitzem i detallem com la mestra de música es prepara per portar a terme la PMP i quines són les intervencions del docent que possibiliten que en la PMP s'assoleixin les tres finalitats exposades.



## 7.1 La preparació del docent per a la PMP

*(Mestres del grup de treball Músiques del Món,  
Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB)*

*La percepció de la música parteix de l'anàlisi en profunditat que nosaltres en puguem fer. En el moment que nosaltres coneguem bé aquella música, tant és la que sigui, la sabrem transmetre i explicar, la farem viva.*

La PMP és una etapa del projecte en la qual hem pogut observar que el docent té una gran responsabilitat, perquè, a part d'haver d'aportar als nens i nenes una base de coneixement i, amb aquest coneixement, d'aproximar-los a la música del món i activar els seus interessos, bona part del futur desenvolupament del projecte dependrà de com hagi funcionat aquesta etapa prèvia. A diferència de la resta del projecte, en la PMP és el mestre qui condueix les sessions i proposa les activitats, per aquest motiu, abans d'iniciar-la, el mestre decideix preparar-se a consciència.

El primer que fa la mestra per preparar la PMP és formar-se. La música del món que les mestres hagin pogut escollir per fer el projecte no és un tipus de música que pertanyi a la identitat musical de les mestres —entenem per *identitat musical* aquella música que forma part de la pròpia herència musical i cultural. Per tant, per poder-la presentar i explicar als alumnes, les mestres necessiten aproximar-s'hi, escoltar-la i, en algunes ocasions, aprendre a interpretar-la i submergir-se en les diferents possibilitats musicals que ofereix.

Com veurem a continuació, una bona preparació del mestre influeix directament en les eines que té per incentivar els interessos dels alumnes per la música i en la capacitat que té d'aportar-los informació específica sobre la música i de contestar-los les preguntes que puguin fer. Però aquesta formació del docent no només és necessària per a aquesta pràctica prèvia, sinó també perquè el mestre adquireixi uns criteris bàsics per poder orientar i donar suport als alumnes durant el desenvolupament del projecte. Aquesta idea queda reflectida també en la opinió mateixa dels mestres, tal com s'exposa a continuació:

*(QMA)*

M: Com a mestre, has d'anar un pas més endavant, has de saber guiar els teus alumnes, i, per guiar-los, has d'haver fet una recerca prèvia, perquè, si no, tot el que aporten els nens és vàlid? Moltes vegades no. Com a mestre has de reconduir les coses. El mestre en el treball per projectes és un guia, però és un guia que ha de saber guiar, i si els alumnes donen com a informació en una exposició alguna cosa que no és del tot certa, o no ho estan enfocant correctament, el mestre ha de ser capaç d'agafar aquella informació i contrastar-la.

També podem dir que les mestres no només es formen per adquirir una base de coneixement per poder conduir els seus alumnes cap a l'objectiu del projecte, sinó també ho fan perquè tenen inquietuds personals i voluntat de saber coses sobre la música de les altres cultures. Les mestres mateixes comenten que la formació que reben facilita la seva tasca com a docents i els incentiva perquè millorin i coneguin coses, tal com il·lustren les seves opinions:

(EMB)

M: Treballar en un projecte la música del món presenta algunes dificultats, perquè has de buscar músiques i has d'estudiar molt. Tot i això, t'estimula a tu com a mestre. Possiblement no és necessària una formació específica externa, però tu t'has de formar, has de buscar informació i espavilar-te. Si no trobes aquesta informació, sí que has de demanar ajut extern, però, vaja, considero que tenim prou mitjans avui dia per descobrir músiques, i més per a primària.

(EMA)

M: És més fàcil quan el mestre té un bagatge i uns coneixements previs, perquè pot reconduir les coses.

Una vegada la mestra s'ha format en la música en qüestió comença a prendre decisions per començar la PMP. En aquesta presa de decisions, la mestra pensa com vol posar els seus alumnes en situació, com els vol preparar i quin ventall de possibilitats i característiques musicals de la música del món seleccionada els oferirà per aproximar-los-hi, per aportar-los coneixement i per captivar-los. També programa algunes activitats amb els continguts que considera que són importants que els nens i nenes vivencin i coneguin abans d'iniciar-se en el trajecte de la seva recerca.

En aquest capítol analitzem la manera com les mestres es preparen per portar a terme una PMP en relació amb la seva formació i a la presa de decisions.

### 7.1.1 La formació del docent

Amb l'objectiu de formar-se, la mestra busca recursos materials i suport bibliogràfic per poder transmetre als seus alumnes una informació que estigui contrastada amb fonts fiables. Entenem per *font fiable* els llibres d'etnomusicòlegs experts en aquella cultura, els *culture-bearers*, els llibres d'antropòlegs que hagin estudiat aquella cultura, les col·leccions sobre música del món fetes per mestres de música i complementades per etnomusicòlegs, entre d'altres.

En general, la formació de la mestra gira al voltant de dos àmbits: el musical i el cultural. En primer lloc, en l'àmbit musical, la mestra aprèn les característiques principals de la música, fa recerca sobre audicions i també procura tenir coneixements relacionats amb la interpretació de cançons i amb la tècnica dels instruments.

En segon lloc, tot i que el tema principal del projecte és la música del món, la mestra no només es forma en música, sinó també en qüestions de l'àmbit cultural. La contextualització musical, a part de ser un dels condicionants marcats en el projecte, és quelcom que les mestres consideren que és essencial explicar als alumnes quan es treballen músiques que no formen part de la pròpia cultura.

En el cas que la mestra no tingui experiència ni coneixement sobre la metodologia del treball per projectes, cal afegir una tercera via de formació: formació en l'àmbit metodològic. En aquests casos, la mestra també es forma per conèixer quines són les característiques d'aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge i per poder explicar als seus alumnes com hauran d'actuar durant el desenvolupament del projecte.

En els projectes que hem portat a terme s'han potenciat les relacions interdisciplinars, de manera que els mestres tutors d'aula han estat convidats a participar en el projecte. Tot i que la formació que aquests han fet no ha estat tan extensa com la de la mestra de música, cal comentar que també s'han format en temes culturals i en la metodologia dels projectes de treball.

A continuació, detallem cadascuna d'aquestes tres vies de formació que té la mestra: la musical, la cultural i la de metodologia de projectes de treball.

#### **a) Formació en l'àmbit musical**

Si ens fixem en els punts de partida i en les vies de formació que utilitzen les mestres que han participat en els projectes, podem constatar que:

En el cas del projecte de música i cultura mexicanes, la mestra parteix d'una base de coneixement sobre la música mexicana molt àmplia, ja que, a part d'haver visitat al país i de tenir-hi un contacte molt directe, ha desenvolupat propostes didàctiques per al grup folklòric Son de México, ha rebut formació en dansa i en interpretació musical, està en contacte amb gent experta en música mexicana i forma part del grup Tocuicatl, Arte y tradición del Anáhuac, que és especialista en música prehispanica mexicana.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, la mestra no tenia formació en música xinesa, per tant, va haver de fer una recerca bibliogràfica especialitzada, consultar a la xarxa diferents pàgines web sobre música i cultura xineses i estudiar per poder ser capaç d'aportar coneixement als seus alumnes. En aquest cas, vam decidir intervenir i donar-li suport amb un dossier informatiu que vam preparar sobre els aspectes més rellevants<sup>56</sup> en música i cultura xineses, que vam poder extreure de l'extensa i rigorosa recerca bibliogràfica i discogràfica duta a terme.

---

<sup>56</sup> Al llarg del desenvolupament d'aquests capítols trobarem que fem sovint es parla dels aspectes rellevants de la música. La rellevància d'una música és una aspecte que aporta ambigüitat, per tant, decidim definir a què ens referim quan parlem d'aspectes rellevants de la música: fa referència al grau de presència i interpel·lació social que té un fenomen, que pot o no coincidir en el valor que cada actor li atorga. Així doncs, els aspectes rellevants d'una música no depenen d'ella mateixa sinó de l'espai i el temps concret en els quals es desenvolupa. Perquè siguin aspectes rellevants, però, cal que tinguin uns significats, uns usos i unes funcions determinades.

Veiem, doncs, que les mestres s'introdueixen a la música del món a través de fonts bibliogràfiques i discogràfiques, com també a partir del contacte amb entomusicòlegs experts en la cultura i la música, o amb persones natives del país en qüestió.

En general, les mestres se submergeixen en informació teòrica i sonora, i es formen per poder preparar deferents activitats que mostrin algunes característiques musicals als seus alumnes.

El tipus d'aspectes musicals que la mestra va adquirint en el decurs de la seva formació és diversa, i, tot i que varia en funció de la cultura, com a exemple mostrem els diferents apartats sobre els quals es va forjar la formació de la mestra del projecte de música i cultura xineses (recollits en el dossier informatiu entregat a la mestra):

- LA MÚSICA DE LA XINA

  1. Els instruments xinesos
  2. Història de la música xineses
  3. La notació musical
  4. Els principals estils de música xinesos
    - L'òpera xinesa
    - Les cançons folklòriques
    - La música instrumental
  5. Música xinesa per regions
  6. Pronunciació del nom d'instruments i audicions
  7. Quadre resum audicions
  8. Enllaços d'interès, discografia i bibliografia

Figura 29: Llista d'apartats en els quals es forma la mestra del projecte de música i cultura xineses.

El docent se serveix de la formació adquirida en les situacions que detallem a continuació per exposar informació i guiar la conversa, per seleccionar les obres per a les activitats d'escolta i per conèixer la tècnica interpretativa dels instruments.

### **Per guiar la conversa i exposar informació**

La mestra és conscient que el seu paper durant la PMP és guiar els alumnes cap al coneixement i motivar-los per iniciar el projecte, per tant, es forma per ser capaç de conduir les activitats de conversa i exposar informació quan els seus alumnes no puguin arribar al coneixement per si sols.

Tal com veurem més endavant en aquest capítol, en el cas de guiar la conversa, les mestres empren la formació que han rebut per poder reconduir allò que els seus alumnes expliquen quan la informació no és del tot correcta, per poder aportar coneixement en el moment adequat aprofitant comentaris que fan els nens i nenes, per aprofundir en aquests comentaris complementant la informació i per guiar els diàlegs cap a la comprensió de la música del món. També per ser capaç de contestar les preguntes que els alumnes puguin tenir sobre la música.

Tot i que les activitats d'exposició d'informació no són les més freqüents en els projectes de treball, també en trobem.

En el cas de l'etapa de la PMP, solen ser exposicions d'informació que acompanyen la pràctica musical. En aquest sentit, les mestres aprofiten per aportar als alumnes informació rellevant, complementar, rectificar o ampliar la informació que els alumnes ja tenen, i així captivar-los i que els atregui la música del món que estan aprenent. Així doncs, en general, el fet d'estar format permet a la mestra tenir un maneig de la informació que es tracta a l'aula.

### **Per seleccionar les obres per a les activitats d'escolta**

Les activitats d'escolta permeten apropar els alumnes al so d'aquella cultura i que n'aprenuin diferents aspectes mitjançant l'experimentació sonora, per tant, les mestres vetllen perquè els recursos auditius que fan servir en aquestes activitats siguin adequades per als alumnes que tenen davant. Per això es formen abans d'iniciar la PMP, i també per tenir un coneixement que els possibiliti reconèixer i introduir-se en les característiques sonores d'aquella cultura abans de presentar-la als alumnes.

En ambdós projectes, a part de buscar obres que poguessin servir des del punt de vista didàctic —que ressaltessin alguna característica concreta o que aportessin nova informació als alumnes—, el criteri que va prevaldre va ser el de respectar les particularitats sonores de la cultura.

Les fonts consultades per a l'elecció de les peces musicals i els recursos utilitzats en cadascun dels projectes va ser diferent. Per aquest motiu, a continuació detallem i descrivim el procés de selecció de les fonts que van emprar les mestres per a la tria de les obres per treballar la música del món en cadascun dels projectes.

En el cas del projecte de música i cultura mexicanes, els exemples sonors amb els quals la mestra decideix introduir la música en la PMP es basen en el que podríem anomenar *world music*. Tot i que la *world music* no tendeix a respectar la sonoritat original de la cultura, els exemples que utilitza la mestra estan proporcionats per un expert (que considerem una font fidedigne). Tot i que és conscient que el que presenta als alumnes, des d'una perspectiva etnomusicològica, no s'apropa al que es produïa en la cultura, els explica que la música prehispanica mexicana només es troba representada en reconstruccions de còdex, els quals mostren com podria haver estat aquesta música. El grup del qual pren l'exemple està dirigit per Ernesto Cano, que és un investigador en música prehispanica mexicana. Aquest grup, anomenant Huehuecuicatl, està especialitzat a fer recreacions de la música d'aquella cultura.

En aquest cas, les fonts que utilitza la mestra són persones expertes en la música i la cultura, com és el cas dels *culture-bearer* o els etnomusicòlegs que han realitzat investigacions en aquella música i cultura determinades.

Aquests tipus de fonts, a part d'aportar informació específica sobre la cultura i la música, també permeten a la mestra estar en contacte amb gent autòctona del país i obtenir un tipus d'informació que complementa la que s'explica als llibres i la que es desprèn de les audicions.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, la mestra pren les obres utilitzades durant la PMP de les propostes didàctiques que li plantegen la investigadora i la directora de tesi. Per tal de poder realitzar aquest recull de propostes didàctiques i d'exemples sonors sobre música xinesa, es va optar per fer una recerca discogràfica extensa. Aquesta recerca va consistir en una primera selecció de 64 peces extretes de 7 CD representatius de la música xinesa, les quals vam organitzar per temes. Algunes d'aquests temes eren: instruments, agrupacions instrumentals, característiques melòdiques o música de diferents regions de la Xina. A partir d'aquesta selecció, en vam fer una segona, que consisteix en 14 peces, cadascuna de les quals il·lustra una característica diferent de la música xinesa. Per poder conèixer quines eren les característiques musicals xineses, a part de la informació que ens podien donar les obres, també es va fer una recerca bibliogràfica en llibres especialitzats en aquesta qüestió. D'aquestes 14 peces, se'n van seleccionar 3, a partir de les quals es van elaborar algunes de les propostes didàctiques que s'han utilitzat en la PMP del projecte de música i cultura xineses.

En aquest cas, les fonts que s'utilitzen per buscar recursos auditius estan basades en la bibliografia i la discografia consultades en diferents institucions especialitzades en la cultura i música xineses i en arxius de biblioteques.

Les peces seleccionades són objecte d'estudi per part de les mestres per familiaritzar-s'hi auditivament i que la música entri en la seva oïda i el seu pensament musical. Això els aporta coneixement i els aproxima a la música. Formar-se en aquest sentit, doncs, permet als mestres apropar-se a les característiques sonores de la música del món que volen presentar als alumnes.

### **Per conèixer la tècnica interpretativa dels instruments**

En aquells casos en què la mestra té facilitat per accedir a una formació detallada, a través de persones expertes o de cursos específics sobre la música que vol explicar als alumnes, també aprofita per formar-se en la manera d'interpretar els instruments, i encara més si té la possibilitat de disposar d'alguns instruments d'aquella cultura a l'aula.

En aquest sentit, hem pogut observar que les mestres són conscients que la interpretació de la música que facin els seus alumnes s'ha d'adequar a la que es fa en la cultura d'origen, sempre que es pugui adaptar a les possibilitats materials (instruments, espais) i a les capacitats dels alumnes (cognitives i de maduresa).

Tot i això, pel que fa a la interpretació instrumental, la mestra no només es forma per ensenyar als alumnes la tècnica interpretativa de l'instrument, sinó per servir com a model per als seus alumnes en determinats moments o per presentar-los algun instrument en viu.

En aquest sentit, la mestra ha de conèixer aspectes de pronunciació, com també alguns detalls tècnics de la interpretació dels instruments per poder-los fer sonar.

La interpretació, a part d'aportar als alumnes experiències sonores amb una música desconeguda, també els permet aproximar-s'hi a partir de la pròpia experiència, per tant, les mestres consideren que aquesta interpretació ha de ser curiosa i de la màxima qualitat possible, i és per aquest motiu que procuren tenir-hi una formació.

En els projectes observats, les mestres s'han format en l'àmbit de la interpretació demanant ajuda a experts en música i cultura o llegint-ho en recursos bibliogràfic específics. En tot cas, les mestres són conscients que es necessita un mínim coneixement de la música per ensenyar-la als alumnes, perquè el que els alumnes veuen és el que imiten.

L'exemple següent ens mostra que, en aquesta interpretació en què fa la mestra fa de model perquè els alumnes l'imitin, la docent marca algunes de les característiques de la peça que li interessa ressaltar. Els alumnes ho imiten tal com la mestra ho produeix.

(VA, S2.1)

La mestra està ensenyant una frase de la peça «Oh, si nunca yo muriera». En la interpretació de la frase «in can on te petiua», la mestra ha remarcat la lletra te, i quan els alumnes ho repeteixen ho fan exactament igual que la mestra. Aquest aspecte dóna una entonació determinada al text i a la música que s'assembla al model de l'audició.

També hem pogut observar que, com més formada està la mestra, més perfeccionista es mostra, i més podrà aprofundir en el coneixement d'una música del món.

A diferència del que hem comentat anteriorment, també voldríem dir que, si la mestra no té la possibilitat de formar-se en relació amb la tècnica interpretativa dels instruments, busca recursos per poder mostrar la música al màxim d'original possible als alumnes. Per exemple, en aspectes de pronunciació, demana ajuda als alumnes que té a l'aula originaris d'aquella cultura. També ensenya als alumnes vídeos en els quals poden observar que s'interpreten els instruments.

En darrer lloc, ens agradaria comentar que aquesta formació que rep la mestra sobre aspectes musicals influeix directament en la presa de decisions, tal com especificarem més endavant en aquest capítol. Tot allò que va coneixent sobre la música, la fa pensar en la manera com la podria presentar als seus alumnes i selecciona les obres, els instruments i les característiques musicals que vol ressaltar i donar als alumnes com a base de coneixement abans d'iniciar el projecte.

## b) Formació en l'àmbit cultural

Un altre dels àmbits en el qual es forma la mestra és el cultural. En aquesta recerca, partim de la base que la música forma part de la cultura, i que allò que l'envolta està relacionat amb la manera com està composta, amb el seu significat, el seu so i les seves característiques musicals, entre d'altres.

Sota aquesta premissa, des de l'inici de la PMP la mestra mostra la música als seus alumnes establint lligams amb la cultura a la qual pertany, i els explica aspectes socioculturals que es relacionen amb la música amb l'objectiu de fer-la més entenedora. Amb aquesta informació, la mestra contextualitza la música i la ubica en un lloc concret, n'explica la funcionalitat<sup>57</sup> i les característiques materials en relació amb l'entorn i la història, i d'aquesta manera també dóna informació sobre el país i la cultura als alumnes.

Per poder contextualitzar la música, la mestra es forma en diferents temes culturals i utilitza diferents fonts per buscar informació: bibliografia d'autors experts, com els etnomusicòlegs o una bibliografia de perfil més sociocultural.

Els aspectes culturals en els quals es forma són d'àmbits ben diversos, de manera que això permet a la mestra obtenir una visió global de la cultura i del país per poder-la relacionar amb la música que ensenya als alumnes i per donar-li significat.

El següent exemple mostra aquesta diversitat de temes culturals en les quals es va formar la mestra del projecte de música i cultura xineses:

- CONTEXTUALITZACIÓ DEL PAÍS I LA CULTURA XINESOS

  1. Informació general del país
    - Mapa en el qual s'indica on és el país
    - Nombre d'habitants
    - Superfície
  2. Clima
  3. Divisió regional (mapa)
  4. Calendari xinès. Història del calendari
  5. Escripura (exemples d'escripura)
  6. Pensament xinès. Filosofia
    - Confucianisme, taoisme, budisme
  7. Fotografies de llocs importants (Gran Muralla xinesa i temples)

Figura 30: Llista de qüestions socioculturals en les quals es forma la mestra del projecte de música i cultura xineses.

<sup>57</sup> Funcionalitat és un concepte que s'anirà utilitzant al llarg d'aquest capítol, per tant, creiem oportú explicar sota quina concepció l'entendem: la funcionalitat d'una activitat és l'objectiu o la finalitat que aquesta té per a una persona o per a un grup concret. Aquest objectiu o finalitat és evident per tothom i està clar per a tots els actors que participen en l'activitat. La funcionalitat implica sempre un coneixement i una voluntat.



Els mestres, una vegada finalitzada aquesta etapa del projecte, manifesten que, malgrat que la finalitat inicial d'aquesta formació era poder transmetre informació als seus alumnes, valoren molt positivament tot el que els ha aportat per a la seva pròpia formació, tal com ho descriu un d'ells en la citació següent:

(QMB)

M: He hagut d'estudiar molt. Quan sabia que tocava treballar amb instruments xinesos aquella setmana, jo també m'ho havia d'estudiar tot, perquè, si no, no els podia ajudar, i aquesta part de descoberta per part meva també m'ha agradat [...]. T'estimula a tu com a mestre [...]. Buscar aquesta informació et provoca el desig de formar-te a posteriori. Ara jo tinc ganes de formar-me i aprendre més coses sobre la música de la Xina.

### **c) Formació en l'àmbit de la metodologia dels projectes de treball**

Com ja hem comentat anteriorment, l'actuació de la mestra en la PMP es diferencia del seu paper en el desenvolupament del projecte, ja que en aquesta etapa és ella qui transmet el coneixement als alumnes i proposa les diferents activitats. Malgrat això, la manera que té d'ensenyar està basada en la filosofia del projectes de treball, per orientar els alumnes en la manera com hauran d'actuar durant el projecte. Així doncs, en tot moment fa participis del projecte els nens i nenes, activa els seus coneixements previs, potencia el fet que formulin hipòtesis i intenta captivar-los perquè es puguin plantejar preguntes i interessos relacionats amb la música.

Hem pogut observar que, en el cas que la mestra desconegui la metodologia dels projectes de treball, abans d'iniciar el projecte es prepara i estudia en què consisteix aquesta metodologia i com s'ha d'aplicar a l'aula. Els aspectes que la mestra té en compte són les característiques principals que defineixen els projectes segons Fernando Hernández i Montserrat Ventura (2008), tals com les activitats de recerca, la potenciació de l'aprenentatge significatiu, partir dels interessos dels alumnes, l'actitud favorable pel coneixement per part dels nens i nenes, la previsió lògica i seqüencial del contingut per part del docent, el sentit de la funcionalitat, la memorització comprensiva, la motivació intrínseca de l'alumnat i el coneixement global i integrat.

Els mestres també s'informen sobre cada etapa del projecte: en què consisteix, quin paper juga en el conjunt, quin és el paper dels alumnes i com ha de funcionar el treball en grup, entre d'altres.

En relació amb la formació metodològica, també hem pogut copsar que, independentment del nivell de coneixement que es tingui sobre la metodologia dels projectes de treball, els mestres expliquen als alumnes què hauran de fer.

Quan es tracta de la primera vegada que s'enfronten a aquesta manera de treballar, com és el cas de l'escola que duu a terme el projecte de música i cultura xineses, els mestres expliquen als alumnes les característiques dels projectes, com hauran d'actuar i les tasques que hauran d'anar fent durant el desenvolupament d'aquest. Per tant, la pràctica musical prèvia també actua com a preparació i assaig de la metodologia dels projectes de treball.

En el cas que els alumnes ja estiguin acostumats a treballar-hi, com és el cas de l'escola que fa el projecte de música i cultura mexicanes, les mestres també consideren important explicar-los què han de fer i per què ho fan, per tal que els nens i nenes se sentin realment implicats en les diferents tasques i perquè el que facin tingui un sentit i una finalitat.

Si el mestre té aquesta formació de caire metodològic, a part de poder explicar als alumnes en què consisteix fer un projecte de treball, també pot actuar com a model perquè els alumnes realment ho entenguin i vegin quina és l'actitud i disposició que han de tenir per formar-ne part.

A l'exemple següent, veiem com la mestra destaca que ha trobat la informació que els vol presentar gràcies a la investigació, tal com ells hauran de fer posteriorment. A l'exemple, la mestra parla d'investigar i d'interessos, dues de les característiques de la metodologia dels projectes de treball.

(VB,S)

M: Investigant una mica sobre el que podria descobrir sobre aquesta música, he trobat una cosa que m'interessa que veieu.

### **7.1.2 La presa de decisions**

Abans d'iniciar la PMP, la mestra decideix de quina manera vol presentar la música als seus alumnes. Aquesta presa de decisions s'inicia durant el procés de formació de la mestra, que és el moment en què estudia les característiques de la música del món seleccionada i comença a dibuixar una planificació de la manera com les vol presentar als seus alumnes, quines poden ser útils per despertar els interessos dels nens i nenes i per donar-los una base de coneixement.

Així doncs, durant la PMP la mestra té unes intencions prèvies que influeixen en els continguts que es tractaran. A continuació, detallem cadascun d'aquests aspectes.

#### **a) Intencions prèvies del docent**

Anomenem *intencions prèvies* aquells aspectes que la mestra ha pensat, planificat i decidit que volia explicar als seus alumnes. En els projectes analitzats podem constatar que aquestes intencions prèvies, que influeixen en la forma de portar a terme la PMP, poden estar marcades per diferents aspectes, com les inquietuds i les característiques dels alumnes, els continguts que la mestra té

previstos treballar dins del currículum musical de la Generalitat de Catalunya, la formació que ha rebut la mestra, el que hagi pogut pactar amb els tutors per relacionar la música amb les seves àrees o aspectes relacionats amb de calendari marcats per l'escola (la Setmana Cultural, tradicions culturals com la Castanyada o Nadal), entre d'altres.

Hem pogut observar que durant la PMP la mestra intenta conduir els seus alumnes cap a aquestes intencions prèvies.

Tenint en compte aquests aspectes, hem pogut observar que les intencions prèvies dels docents dels projectes analitzats es plantegen en funció de dues finalitats, una en cada projecte:

- Presentar un ventall ampli d'aspectes musicals per activar focus d'interès en els alumnes, en el cas del projecte de música i cultura xineses.
- Centrar-se en un aspecte musical concret i buscar connexions amb les inquietuds dels alumnes, en el cas del projecte de música i cultura mexicanes.

En el projecte de música i cultura xineses, el que vol la mestra és introduir la música a partir d'unes activitats didàctiques que li permetin anar explicant als alumnes diferents aspectes característics de la música xinesa. Té la intenció de tractar diferents continguts per mostrar als alumnes un ventall prou ampli d'aspectes musicals xinesos (música instrumental, música vocal, música de diferents regions del país, entre d'altres) per així activar diferents focus d'interès i aportar coneixement.

Aquestes activitats didàctiques que la mestra porta a terme i que inclouen material, objectius, continguts i activitats desenvolupades, se li han proporcionat des de la Universitat com a suport per a la seva formació, i la mestra les ha adaptades al seu context i als alumnes als quals anaven destinades. A partir d'aquestes activitats, la mestra també aprofita per treballar alguns dels continguts que té programats dins del currículum musical de la Generalitat de Catalunya.

Així doncs, en aquest cas, amb l'objectiu de marcar-se unes intencions prèvies, la mestra té en compte les característiques dels alumnes que té davant, la formació que ella ha rebut i els continguts establerts pel currículum musical de la Generalitat.

En el projecte de música i cultura mexicanes, la mestra decideix introduir la música mexicana a partir dels interessos mostrats pels seus alumnes en el projecte d'aula. A l'escola on es porta a terme aquest projecte treballen amb la metodologia de projectes de treball, i a l'inici de curs cada classe escull el seu projecte d'aula. Els alumnes de 6è van escollir com a tema «Les il·lusions del cervell», i, per aquest motiu, la mestra de música decideix introduir la música mexicana a partir de les il·lusions auditives. El que fa la mestra és intentar buscar quin tipus de música mexicana pot fer escoltar als nens i nenes que es relacioni amb els seus interessos, i decideix començar amb la música prehispanica mexicana, que majoritàriament era descriptiva i es relacionava amb els sons de la naturalesa.

Aquest tipus de música també es feia servir per diferents tipus de rituals, com per exemple, els de mort, cosa que la mestra vol relacionar amb l'època de la Castanyada per poder traspasar el projecte a l'aula amb la tutora i, així, relacionar-ho amb les tradicions i amb l'escola. D'aquesta manera, els mostra com la música evoca imatges en el cervell.

La música descriptiva també és un dels continguts que ha de treballar marcats pel currículum musical de la Generalitat. A més a més, la mestra forma part d'un grup de música prehistòrica mexicana i pot accedir a instruments i a exemples sonors amb facilitat.

En aquest segon cas, la mestra focalitza tota la pràctica musical al voltant d'uns continguts i un tipus de música concreta. Per tant, pel que fa als aspectes que condicionen les intencions prèvies de la mestra, aquesta té en compte les inquietuds i les característiques dels alumnes, la seva formació, la manera com ho pot relacionar amb la mestra tutora i incidir també en les festes tradicionals que es treballen a l'escola. Finalment, també té en compte aquells continguts estipulats pel currículum de música de la Generalitat de Catalunya.

A manera de resum, podem dir que els dos exemples ens mostren dues maneres diferents d'orientar les intencions prèvies en una PMP, però amb l'objectiu comú d'aportar coneixement als alumnes, aproximar-los a la música i mirar d'activar els seus interessos vers la música del món seleccionada.

## **b) Els continguts en la PMP**

Un dels aspectes que la mestra també té en compte en la presa de decisions són els continguts que vol treballar a partir de les diferents activitats que es planteja per portar a terme la PMP. És a partir d'aquests continguts que els alumnes inicien el contacte amb la nova música, adquireixen una base de coneixement i comencen a perfilar els temes que treballaran en el projecte.

Com ja hem comentat anteriorment, aquests continguts depenen, en bona part, de les intencions prèvies que té la mestra. Segons si la finalitat de la mestra és aportar un ventall ampli de possibilitats o centrar-se en aspectes concrets, els continguts que treballarà seran més o menys diversos.

Hem pogut observar que, malgrat que la mestra programa aquests continguts abans i durant el desenvolupament de la PMP, poden variar segons l'actitud i l'interès que vagin mostrant els nens i nenes. La mestra és conscient que aquesta és una etapa prèvia al projecte, i que, a més de representar un primer contacte amb el tema, també interessa practicar la manera de fer i actuar segons la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball. Per aquest motiu, a part de vetllar perquè es tractin els continguts que ella ha seleccionat, també busca la construcció conjunta de coneixement, l'expectació, la intriga, el diàleg, l'activació de coneixements previs per arribar al coneixement.

És a dir, ceneix aquestes intencions prèvies a les reaccions que tenen els seus alumnes, els escolta i observa quins són els aspectes que més els criden l'atenció, i, a partir d'aquí, recondueix el que ella tenia previst.

Aquesta idea es veu reflectida en els quadres que mostrem a continuació, en els quals mostrem que les decisions relacionades amb els continguts que pren la mestra es transformen a mesura que va evolucionant la PMP. En els quadres es presenten tots els continguts treballats durant la PMP de cadascun dels projectes. S'hi poden observar tant els continguts que la mestra decideix treballar, que són característics de la música del món, i els continguts del currículum de música de la Generalitat que aprofita per repassar o explicar, com els nous continguts que incorpora segons les inquietuds i els interessos que els nens i nenes van manifestant. També podem observar que, en ambdós quadres, hi ha especificades les audicions i les danses que ha fet servir la mestra per treballar els diferents continguts.

La primera taula que presentem correspon al projecte de música i cultura xineses. Els continguts que es treballen formen part de les propostes didàctiques que es faciliten a la mestra. Es pot observar que els continguts són diversos perquè la mestra vol mostrar un ventall de característiques de la música xinesa per proporcionar als alumnes una base de coneixement prou àmplia i perquè es puguin interessar per algun dels aspectes. Així doncs, veiem que treballen diferents tipus d'instruments i aspectes melòdics característics de la música xinesa, com els elements d'ornamentació, la música instrumental i la música vocal, entre d'altres.

El que la mestra tenia programat a l'inici de la PMP no divergeix massa del resultat final, només hi incorpora un canvi. Podria ser que això hagués succeït perquè era la primera vegada que tant mestres com alumnes afrontaven aquesta manera de treballar, i, per tant, els nens i nenes, pel fet de no estar familiaritzats amb aquesta manera de treballar, encara no podien prendre la iniciativa en la formulació de noves propostes d'aspectes que volien estudiar.


Els continguts de la PMP del projecte de música i cultura xineses		
Audicions i danses	Continguts música currículum Generalitat	Continguts característics música xinesa
«Xiyang Xiaogu» (diferents fragments)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reconeixement auditiu (notes escala)</li> <li>— Lectura de notes en una partitura</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>— Música descriptiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Instruments: pipa, zheng, dizi</li> <li>— Ornamentació melòdica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tremolo</li> <li>- glissando</li> <li>- appoggiatura</li> </ul> </li> <li>— Escala pentatònica</li> <li>— Música descriptiva</li> </ul>
«Yang Liu Qing»		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Qualitat nasal de la veu xinesa</li> </ul>
Dansa Kuan Yin, de les mil mans (1)		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Coreografia: qualitat estètica i molta sincronització</li> <li>— Significat de la dansa</li> </ul>

Figura 31: Continguts treballats durant la PMP en el projecte de música i cultura xineses.

Els números de les taules ens indiquen que, malgrat que la mestra decideix bona part del que es tracta en la PMP, també ha de reconduir les decisions que pren segons els comentaris que van fent els seus alumnes i els interessos que van manifestant.

- (1) Aquesta dansa no forma part de les propostes didàctiques que es faciliten a la mestra i, per tant, no la té programada abans d'iniciar la PMP. Durant el desenvolupament de la PMP, la mestra va buscant informació sobre allò que sorgeix a l'aula i troba material que considera que poden captar l'atenció dels alumnes. En el cas d'aquesta dansa, és escollida per la seva qualitat estètica. La mestra la fa servir per aproximar la sonoritat de la música xinesa als alumnes a partir de la imatge coreogràfica.

La segona taula que presentem correspon al projecte de música i cultura mexicanes. Podem observar que els continguts que es treballen giren al voltant d'un tema concret: la música mexicana prehispànica. Aquest tipus de música té relació amb les il·lusions auditives i la música descriptiva dels sons de la naturalesa, cosa que la mestra connecta amb els interessos manifestats pels alumnes: «les il·lusions del cervell».

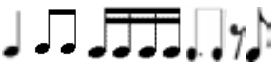
Els continguts de la PMP del projecte música i cultura mexicanes		
Audicions i danses	Continguts música currículum Generalitat	Continguts característics música mexicana
Recull de bandes sonores del s.XX	— Música descriptiva (efecte il·lusions auditives)	
Fragment final «Pájaro de 400 trinos»		— Funcionalitat música antiga — Música molt lligada a la naturalesa — Música descriptiva
«Oh, si yo nunca muriera»	— Cànon — Començament amb anacrusi — Exercicis rítmics (8 pulsacions) amb les figures següents: 	— Poema nàhuatl — Tema musical: música de la mort (1) — Portaments descendents i glissando de veu — Els instruments i els materials amb els quals estan construïts. — Instruments: ocarina, pals de pluja, <i>huéhuatl</i>
«Música de piedra», «Música de madera», «Querenda angápeti» i «El fuego nuevo» (2)		— Sons de la naturalesa. Música descriptiva.
«La Raspa» (3)	— Estructura estrofa-tornada — Estructura rondó — Passos de dansa: galop, cadena, galop parella i contraparella	— Pas puntejat dansa de «La Raspa».

Figura 32: Continguts treballats durant la PMP en el projecte de música i cultura mexicanes.

- (1) En aquest cas, la mestra havia previst conduir la PMP cap a un tema cultural important a Mèxic: el Dia dels Morts. A més a més, ho podia fer coincidir amb la Castanyada catalana. Els alumnes, però, no hi estan interessats, i, tot i que la mestra introdueix una música que parla sobre la mort per intentar captivar els alumnes, en veure les seves reaccions no continua treballant aquest tema ni l'imposa.
- (2) A partir de la música descriptiva sobre sons de la naturalesa, la mestra pensa que podrà mostrar creacions en les quals estiguin reflectits els quatre elements naturals: aigua, vent, foc i terra. Per aquest motiu, fa escoltar i reconèixer als alumnes quatre músiques que descriuen aquests elements. Aquesta activitat de creació finalment no es duu a terme, perquè els interessos dels alumnes es desvien cap a la creació de poemes amb temes mexicans prehistòrics, similars al poema nàhuatl que han treballat.
- (3) La PMP d'aquest projecte està orientada cap als sons de la naturalesa i la música descriptiva, característica de la música prehistòrica mexicana. Tot i això, també podem observar que la mestra introdueix una dansa mexicana que no té relació amb la música prehistòrica. Ho fa en les sessions que destina a la dansa —en aquesta escola es fa música dues hores a la setmana, una hora es destina a la dansa i l'altra a la música—, i decideix incorporar-la perquè a ella li agrada i perquè així obre el ventall de possibilitats de la música mexicana i els alumnes en coneixen altres aspectes.

Els dos quadres exposats ens mostren que les intencions prèvies de la mestra són objecte de canvi, i que es van perfilant a mesura que els nens i nenes van intervenint, com també segons la manera com reben la música o les inquietuds que té la mestra mateixa. Aquestes inquietuds fan que la mestra busqui informació i la incorpori a allò que ja tenia previst treballar. Tot i això, en les PMP s'acaba fent pràcticament tot el que les mestres tenien programat, ja que, tal com veurem a continuació, les seves intervencions tenen un pes important en aquesta etapa, i normalment la mestra condueix els alumnes cap als aspectes que ella ha preparat, amb els quals se sent més segura i còmoda.

Els quadres també ens mostren com cada PMP és diferent perquè depèn de la música del món que s'ha seleccionat, de quins aspectes es volen ressaltar i amb quina finalitat, de quina manera té la mestra d'aportar coneixement als seus alumnes, de quins són els nens i nenes que tenen al davant o de si s'està acostumat a treballar per projectes, entre d'altres. En tot cas, el que és important és que en ambdós casos es pot veure una voluntat de transmetre diferents característiques de la música, d'aprofitar per avançar en la programació del currículum de música de la Generalitat i d'aportar una base de coneixement als alumnes que els serveixi per apropar-se a la música i començar-s'hi a interessar.

A continuació podrem observar que la preparació que ha dut a terme la mestra, tant pel que fa a formació com pel que fa a la presa de decisions, influeix en la manera com intervé durant la PMP amb l'objectiu d'assolir les tres finalitats bàsiques d'aquesta etapa: aportar una base de coneixement, apropar la música als alumnes i activar els seus interessos.

## 7.2 Les intervencions del docent en la PMP: aportar una base de coneixement

En aquest apartat, ens centrem a analitzar la primera de les finalitats que tenen les intervencions de la mestra: aportar una base de coneixement als alumnes.

Per fer aquestes intervencions, la mestra promou un ambient que propicia la construcció conjunta de coneixement a partir del diàleg compartit i de la conversa i, així, va guiant els seus alumnes cap al coneixement de la música del món.

Per analitzar aquest tipus d'intervencions, hem establert un paral·lelisme amb un dels projectes de treball del qual hem buscat informació durant l'estudi exploratori, el projecte dels «Fòssils» analitzat per la investigadora i experta en projectes de treball Xus Martín (2006). Aquesta autora presenta una taula en la qual es poden trobar resumides les intervencions que fa el docent per ajudar a produir coneixement als alumnes, així doncs, l'anàlisi feta per aquesta autora ens serveix com a base per estructurar el que nosaltres hem portat a terme.

A continuació presentem un quadre que ens mostra les intervencions que proposa Xus Martín i, paral·lelament, les que nosaltres hem trobat en els casos que hem analitzat:

Intervencions per ajudar a produir coneixement		Intervencions per aportar una base de coneixement	
Formular preguntes	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conèixer les idees prèvies</li> <li>— Afavorir la participació</li> <li>— Estimular el pensament</li> <li>— Aportar pistes</li> </ul>	Formular preguntes	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Activar coneixements previs i hipòtesis</li> <li>— Afavorir la participació dels alumnes</li> <li>— <b>Orientar cap a les intencions prèvies de la mestra</b></li> </ul>
Elaborar continguts	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Recollir les aportacions dels alumnes</li> <li>— Introduir nova informació</li> </ul>	Introduir nous continguts	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Exposar informació</li> <li>— <b>Fer exercicis de pràctica musical</b></li> </ul>
Martín, X. (2006). <i>Investigar y aprender cómo organizar un proyecto</i> . Barcelona: Horsori. p. 153		Dades extretes de l'anàlisi dades del treball de camp	

Figura 33: Paral·lelisme entre tipologies d'intervencions de docents analitzades per Xus Martín i estudiades en aquesta recerca.



En aquest quadre, podem observar les coincidències i les divergències, les similituds i les particularitats dels dos casos pel que fa a les intervencions del docent en relació amb la producció o l'aportació del coneixement. A continuació fem esment de les especificitats:

En el nostre cas, hem introduït alguns canvis en la terminologia, com també en algunes intervencions, que disten del que proposa Xus Martín.

En primer lloc, considerem que la finalitat d'aquestes intervencions, pel fet de portar-se a terme en una etapa prèvia, no és només ajudar a produir coneixement, sinó que, en general, és aportar una base de coneixement que servirà per construir el projecte que es portarà a terme una vegada els alumnes hagin tingut l'oportunitat de familiaritzar-se amb la música i arribar-ne a comprendre algunes de les característiques rellevants.

A partir d'aquí, per aportar aquesta base de coneixement, la mestra formula preguntes i introdueix uns tipus de continguts que són nous per als alumnes, ja que desconeixen la música del món que els presenta.

Cal destacar també dues particularitats que considerem que divergeixen dels projectes de treball que es poden desenvolupar en d'altres àrees: les intervencions que orienten cap a les intencions prèvies de la mestra i les que promouen que es facin exercicis de pràctica musical.

La taula que presentem ens permet resumir cadascuna de les intervencions que la mestra fa per aportar una base de coneixement als seus alumnes en un projecte de treball sobre música del món. A continuació concretarem cadascuna d'aquestes intervencions, les seves particularitats i la manera com preparen els alumnes per poder tirar endavant el projecte.

### **7.2.1 Intervencions per aportar una base de coneixement: formular preguntes**

L'observació detallada de les diferents converses que han sorgit durant la PMP fa que puguem comprovar que les preguntes són unes de les constants de la metodologia dels projectes de treball. A partir d'aquestes preguntes, a vegades més concretes, d'altres més obertes, la mestra inicia, reconduïx la conversa i permet als alumnes aproximar-se a la música i construir la base de coneixement que necessitaran per endinsar-se en el projecte.

En la PMP, les preguntes es formulen, la major part de les vegades, en veu alta, i s'adrecen a tot el grup classe, la qual cosa fomenta la conversa conjunta i genera espais en els quals els alumnes poden expressar les seves opinions, els seus coneixements previs, com també compartir les hipòtesis que es plantegen sobre una música que d'entrada se suposa que desconeixen força i, finalment, aprendre a partir del coneixement compartit.

Aquesta conversa està conduïda principalment per la mestra, tot i que la conducció tendeix a ser molt subtil i promou que els alumnes parlin sobre diferents aspectes musicals.

En l'apartat anterior hem mostrat una graella amb els diferents continguts que s'han treballat en la PMP de cada projecte. Pel que fa a qüestions musicals, les preguntes formulades per la mestra han fet que es tractessin elements dels àmbits següents:

- El context de la música: ubicació, funcionalitat musical.
- Reconeixement auditiu: aspectes de timbre i d'estructura.
- Els instruments: materials amb els quals estan fets, la sonoritat que imaginem que tenen (en el cas que la mestra els pugui presentar i interpretar en viu), el nom de l'instrument.
- Llenguatge musical: característiques melòdiques i rítmiques de cada música (escala pentatònica, ornamentació melòdica).

Amb aquestes preguntes es vol, a grans trets, estimular el pensament dels nens i nenes perquè puguin recopilar informació musical i elaborar un coneixement propi a partir de les seves intervencions i les dels altres. A part d'aquesta intenció general, també n'hem pogut trobar d'específiques, il·lustrades a partir del següent exemple i detallades posteriorment:

Aquest fragment de conversa sorgeix del fet d'haver escoltat una obra de música descriptiva prehispanica mexicana, «Oh, si nunca yo muriera», en la qual els músics que la van crear intentaven representar els sons de la naturalesa i l'entorn on vivien. Com veurem a continuació, els comentaris que fan els alumnes volen descriure en quin entorn natural s'imaginem que s'interpretava la música.

En l'exemple, hem senyalat amb colors diferents cadascuna de les preguntes i les seves respostes, les quals constaten cap a on van encaminades i quines són les seves intencionalitats musicals.

La mestra inicia la conversa a partir d'una pregunta sobre l'audició, la qual activa coneixements previs dels alumnes, i aquests comencen a expressar les seves pròpies idees i hipòtesis sobre el que han escoltat (activar coneixements previs i hipòtesis). A partir d'aquestes hipòtesis i de la manera com la mestra remarca i ressalta la participació dels alumnes, es perfilen diferents aspectes que donen informació sobre la música que han escoltat (afavorir la participació dels alumnes). La mestra perfila, rebut algunes idees que els alumnes exposen amb noves preguntes i contesta les que ells li fan, també condueix la conversa cap a aspectes (la música mexicana i l'idioma nàhuatl) que a ella li interessa treballar (orientar cap a intencions prèvies de la mestra). Podem observar que en aquest diàleg hi ha una alta participació dels nens i nenes de la classe, els quals tenen la necessitat d'expressar el que han escoltat; la mestra aprofita qualsevol d'aquests comentaris per aportar nova informació.

(VA,S1.1)

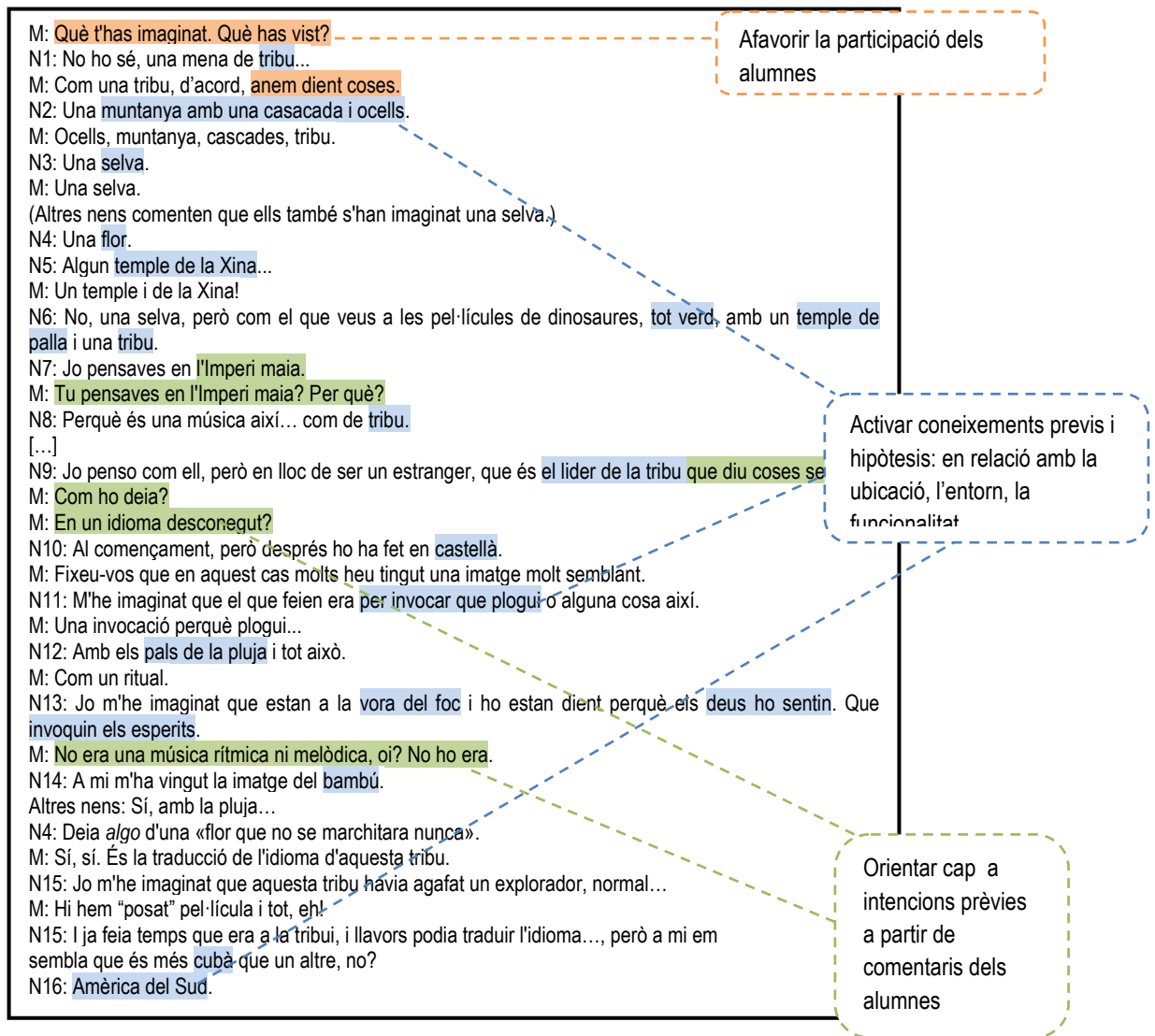


Figura 34: Intencionalitat de les preguntes que les mestres formulen durant la PMP.

## a) Formular preguntes per activar coneixements previs i hipòtesis

Una de les intencions que la mestra té quan fa preguntes és activar els coneixements previs que els alumnes puguin tenir sobre la música, com també saber quin és el grau de coneixement que tenen sobre el tema que tracten. Per tant, aquestes tipus d'intervencions serveixen a la mestra com a preàmbul de la informació que aportarà o que intentarà construir conjuntament amb els alumnes.

Aquest tipus de preguntes, doncs, es formulen amb la voluntat d'explorar, i generen un doble resultat: aporten al mestre la informació que busca per poder planificar el desenvolupament de la PMP i ofereixen als alumnes l'oportunitat de fer aflorar i de compartir el que té relació amb la música que treballen, des del seu punt de vista.

Com veurem a continuació, hem pogut observar que les preguntes per activar els coneixements previs dels alumnes estan estretament connectades amb el reconeixement auditiu de les activitats d'escolta —dins del projecte actuen com a activitats condicionants—, i també amb la descripció de les activitats d'escolta o d'interpretació.

### Activar coneixements previs i hipòtesis a partir del reconeixement auditiu

Entrar en la música des de l'element sonor demana poder-lo analitzar, per això una part de les activitats d'escolta estan orientades al reconeixement auditiu, que permet als alumnes adquirir informació a partir de l'anàlisi concreta d'allò que escolten.

Al llarg del desenvolupament d'aquesta primera etapa del projecte, hem pogut observar que els alumnes només accedeixen per si sols a una part de la música de les altres cultures i que ho fan aproximant-s'hi a partir de la seva pròpia música, del que ells ja coneixen prèviament, i se situen a mig camí entre la música pròpia i la música de les altres cultures. La figura següent ens il·lustra aquesta idea:

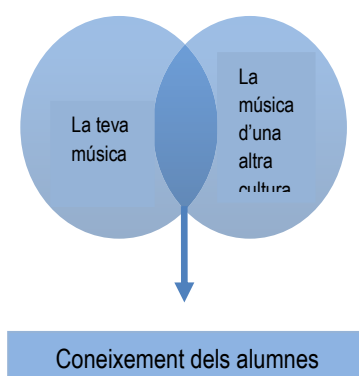


Figura 35: Representació de com els alumnes s'aproximen a la música d'una altra cultura a partir de la pròpia música.

Aquesta informació que adquireixen els nens i nenes, la relacionen amb els seus coneixements previs. Tot i això, la música del món està constituïda per instruments, melodies o ritmes que són desconeguts pels alumnes, per tant, per poder fer aquesta anàlisi, és necessària la presència de la mestra de música, la qual gestiona aquests coneixements previs i aporta el nou coneixement que els alumnes desconeixen. La manera com ho fa és mitjançant les preguntes.

En el següent exemple, podem observar que els alumnes relacionen els nous sons amb aquells que ja coneixen (amb els seus coneixements previs). No tenen el coneixement per saber quins instruments són perquè formen part d'una altra cultura, tot i això, sí que són capaços de relacionar-los amb els que coneixen, tot i que ells mateixos s'adonin que no acaben de ser del tot iguals. L'anàlisi auditiva, la intervenció del docent i la conversa conjunta permeten als nens arribar al nou coneixement.

(VB,S1)

*(Acaben d'escoltar l'audició per tercera vegada.)*

M: M'agradaria que em diguéssiu coses que heu sentit.

N1: Jo he sentit una arpa i un instrument de vent.

M: Has sentit un instrument de vent? Doncs costava de sentir-lo. Vol dir que estaves molt atenta. I has sentit com una mena d'arpa, d'acord.

N2: Jo una mena de guitarra, una flauta...

N3: Un oboè, crec...

N2: I també he sentit una arpa.

M: O sigui, quants instruments de corda hem sentit?

Ns: Dos.

(Posa l'audició per comprovar si és veritat el que diuen).

[...]

M: Sona més suau perquè és un instrument de vent. Ara veurem quin.

[...]

La mestra els ensenya i els explica què és la pipa.

En aquest diàleg s'observa com els nens fan referència a instruments que ja coneixen i els comparen amb els instruments que senten. A partir dels seus coneixements previs, intenten desxifrar la informació que reben. Com que no hi poden accedir del tot, la mestra finalment els explica quin instrument és per arribar al nou coneixement.

### **Activar coneixements previs i hipòtesis a partir de la descripció**

En aquest cas, entenem per *descripció* aquella explicació detallada de les característiques de la música que ajuda a percebre els elements que en formen part i també a expressar-los en veu alta

Generalment, hem pogut observar que, després de l'escolta, els alumnes tenen la necessitat d'expressar allò que han sentit, perquè, com que és una música diferent a la de la seva cultura, els sorprèn per totes les novetats que aporta a les seves orelles.

L'anàlisi ens mostra que parlar sobre allò que escolten i descriure-ho apropa els alumnes a la música i els la fa més comprensible, per tant, la descripció actua com a font d'informació musical. La mestra formula preguntes per incentivar aquestes converses.

En diferents situacions, els alumnes s'atreveixen a parlar i a exposar el que ja coneixen o pressuposen. Alguns dels aspectes musicals dels quals parlen, els detallem a continuació: la funcionalitat de la música dins la seva cultura, la localització de la música i els instruments musicals.

### La funcionalitat de la música dins la seva cultura

Els alumnes parlen sobre la funcionalitat que pot tenir la música dins la seva cultura, sobre el motiu pel qual s'interpretava una peça concreta, i exposen el que imaginem o coneixen —sovint prové del seu entorn quotidià. A vegades les activitats d'escolta o d'interpretació també fan que expressin el sentit que pot tenir una peça concreta, i es construeixen diàlegs relacionats amb el seu significat.

L'exemple següent il·lustra com la mestra planteja una pregunta als seus alumnes sobre la finalitat de la música en les civilitzacions antigues mexicanes, per tal de conèixer què en saben els alumnes. Aquests responen segons els seus coneixements previs i també fan alguna hipòtesi:

(VA,S1.1)

M: Com feien la música, com construïen la música les civilitzacions antigues? Què en sabeu d'això?

N1: Utilitzaven la música per fer rituals.

N2: Per fer sacrificis, invocaven els déus.

N3: Què vols dir? Com ho feien?

M: La música que feien, per què servia, quines finalitats tenia. Pregunto si ho sabem, a veure si ho sabem.

N2: Per fer celebracions.

M: Exacte, no només per fer invocacions o rituals de sacrifici, sinó també per celebrar, també tenia un caràcter festiu, molt bé.

N4: Potser també per diversió.

M: Us estic preguntat per les cultures antigues, del país que sigui, per les civilitzacions antigues. Per a què feien servir la música? Per divertir-se, per celebrar, per invocar... Fixeu-vos amb totes les idees que ja sabeu.

La mestra fa notar als alumnes la quantitat d'informació que tenen i, d'aquesta manera, els afirma que allò que exposen és verídic. La descripció de l'audició fa pensar als alumnes per què aquest so és d'aquesta manera, i aquesta activació de coneixements previs i aquesta formulació d'hipòtesis els fa comprendre per quin motiu es feia servir la música.

### La localització de la música

Els alumnes també parlen sobre la localització de la música i el lloc d'on prové, com també de l'entorn on es podria desenvolupar aquesta música. Hem pogut observar, en ambdós projectes, que els nens i nenes tenen la necessitat de situar la música que escolten i que interpreten en algun lloc concret, ja que els és completament desconeguda, i el fet de situar-la ajuda a materialitzar la música, és a dir, la ubicació geogràfica és una manera de fer-la més concreta, de tenir un referent sobre el qual recolzar.

Per aquest motiu, després de les primeres escoltes de música del món, s'aventuren a fer hipòtesis sobre els possibles llocs, i, si la mestra no els dóna aquesta informació, li pregunten constantment.

En l'exemple que exposem a continuació podem observar que el sons de la música de les altres cultures transporten els alumnes a llocs concrets, per la qual demanen poder situar-la. Ho pregunten a la mestra, i, si no obtenen resposta, fan hipòtesis sobre els possibles llocs.

En aquest moment de conversa, els alumnes i la mestra conversen sobre l'idioma (el nàhuatl) de l'audició prehistòrica mexicana que han escoltat, «Oh, si nunca yo muriera».

(VA,S2.1)

N1: Això és inventat?

M: No, no ho és.

N2: Què vol dir? I traduït, com seria?

M: Abans de resoldre les vostres preguntes, us preguntaré coses jo primer. Per la manera com estan construïdes les paraules, us sembla una llengua europea?

Ns: No.

N3: D'Àsia.

N4: Del Japó.

N5: L'Índia.

N6: La Xina

N7: Una llengua africana [...].

N1: D'on has tret això?

M: Això ho he tret d'una gravació d'un grup musical.

N1: D'on? De quin país son?

M: Us continuaré donant pistes...

N2: Jo crec que és de l'Amèrica del Sud.

A partir d'haver parlat de la llengua, que és quelcom que han pogut sentir en l'audició, la conversa els fa parlar del lloc d'on pot provenir aquesta música. Els alumnes li ho pregunten a la mestra, la qual no els dóna resposta, perquè vol crear expectació per així captar l'interès dels alumnes.

### Els instruments musicals

Els instruments són un dels primers aspectes als quals els alumnes fan referència després d'escoltar una música del món. Podria ser perquè, del que sona, és el que poden relacionar més fàcilment amb el que ja coneixen, o perquè el timbre és una de les coses que millor capten de l'àmbit auditiu. Com ja hem comentat anteriorment, a partir del reconeixement tímbric relacionen els instruments amb aquells que ja coneixen. Tot i això, en les activitats d'interpretació, els alumnes també parlen sobre la manera d'interpretar-los i els materials amb els quals estan construïts.

En l'exemple següent, podem observar que la mestra incentiva els alumnes perquè exposin els coneixements que tenen sobre els materials amb els quals poden estar construïts els instruments prehistòrics mexicans.

M: L'altre dia va comentar que en aquestes músiques hi havia molts sons que ens inspiraven la natura, i que aquests sons, va dir l'altre dia, estaven fets amb un tipus d'instruments, fets, construïts amb materials de la natura. Per exemple, digueu-me materials amb els quals penseu que podrien construir instruments per fer aquest tipus de músiques.

N: Bambú.

N: Fusta.

N: Fulles.

M: Mmm... Podria ser.

N: Canya.

M: Canya, canya de bambú.

N: Fruits.

M: Amb fruits, amb llavors.

N: Sí, li treuen el que hi ha a dins i hi fiquen llavors, i fan maraques...

N: Troncs.

M: Troncs, troncs i fusta és una mica el mateix.

N: La pell aquella...

M: Amb pell d'animals, sí.

M: I algun altre encara. Ens en falta algun? A veure, pensem...

Amb aquesta pregunta, la mestra vol que arribin al fang, que és el material amb el qual està feta l'ocarina, l'instrument que tocarà.

En general, la informació que els alumnes aporten ens mostra que els coneixements previs que tenen sobre la música estan relacionats amb la part cultural de la música —per exemple, la funcionalitat (per a la invocació de Déus, cerimònies) o l'entorn (el país)—, cosa que reforça la idoneïtat de la idea que vam incorporar en aquest projecte de la necessitat d'establir la pràctica musical prèvia perquè els alumnes tinguessin un primer contacte específicament musical abans que es plantegessin quins són els seus temes de recerca en el projecte.

Així doncs, hem pogut observar que els moments de conversa després de l'escolta, generats per les preguntes que formulen les mestres, permeten als alumnes aproximar-se a la música a través de les primeres impressions i de la descripció d'allò que han escoltat.

La figura següent ens mostra el procés que els alumnes segueixen després de l'escolta per arribar al coneixement i fer-se seva la música:

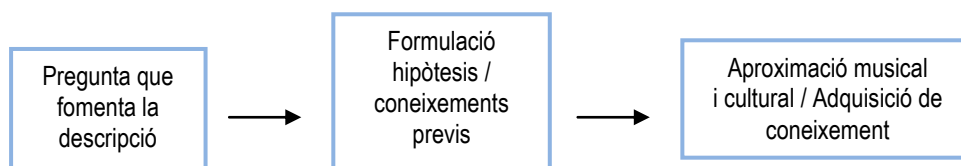


Figura 36: Procés dels alumnes per arribar al coneixement a partir de l'escolta.

Davant d'aquestes preguntes que la mestra els planteja, els alumnes també responen fent volar la seva imaginació i formulen hipòtesis. Tot i això, hem pogut observar que moltes d'aquestes hipòtesis estan connectades amb els coneixements previs que els alumnes han pogut rebre del seu entorn.



## **b) Formular preguntes per afavorir la participació dels alumnes**

Un altre dels motius pels quals la mestra fa preguntes als seus alumnes és per fomentar la seva participació. Es pretén estimular-los perquè s'impliquin en la conversa i perquè així expressin el que pensen i el senten sobre la música del món que estan estudiant, cosa que permet a la mestra obtenir informació i poder orientar la PMP. S'ha observat que quan s'aconsegueix un ambient participatiu i els alumnes estan immersos en la música, la seva motivació augmenta i les seves expectatives en relació amb la nova música són més elevades. Considerem que les preguntes que afavoreixen la participació dels alumnes són necessàries per poder arribar al coneixement conjunt i endinsar-se en la música.

Tot i això, a part d'aportar coneixement, la funció d'aquestes preguntes també és motivadora: es volen despertar inquietuds i curiositat en els alumnes perquè d'aquesta manera es puguin activar interessos de cara al projecte. Per aquest motiu, la mestra fa diverses preguntes, per saber com els nens i nenes reben la música i quines concepcions en tenen.

Les mestres utilitzen dues maneres d'afavorir que els alumnes parlin sobre la música i que hi estiguin immersos: l'evolució des de preguntes generals fins a preguntes concretes musicals i l'organització discursiva per garantir la comprensió de la música.

### **Afavorir la participació fent les preguntes musicals de generals a concretes**

Per fer que els alumnes parlin de diferents aspectes musicals, les intervencions de la mestra tendeixen a anar des dels aspectes generals als més analítics, per així poder concretar i assegurar-se que tots els alumnes entenen els continguts musicals de la nova música que estudien. Podem dir que els aspectes generals els aproximen als característics de la música, es passa per l'activació dels coneixements previs dels alumnes i així les mestres en coneixen les opinions, les hipòtesis i les percepcions que tenen sobre aquesta nova música. L'evolució d'aquestes preguntes, de general a més concretes i analítiques, fomenta que els alumnes parlin de la peça que han escoltat o del que han d'interpretar.

Què us heu imaginat, què heu vist?



Com feien la música, com construïen la música les civilitzacions antigues? Què en sabeu d'això?



Per a quin ritm o en quin tipus de celebració s'utilitzava?

Aquest exemple ens mostra com, a partir d'una pregunta general sobre la peça que han escoltat, la mestra ho concreta en la manera de fer la música en les civilitzacions antigues i, dins d'aquesta funcionalitat, per a quin tipus de celebracions s'utilitzava. És a dir, que les preguntes van d'allò general a aspectes més concrets de la música, i així fa parlar els seus alumnes sobre aspectes específics, concrets i característics de la música del món que treballen.

Si ens centrem en les preguntes concretes musicals que la mestra fa als seus alumnes, tenen la finalitat de facilitar que aflorin un tipus de temes sobre música que segurament la mestra creu que són rellevants dins la música d'aquella cultura, i a partir dels quals es pot fer entrar els alumnes en el coneixement de les característiques de la música d'una manera més comprensible. Aquestes preguntes concretes són clares i fan que els alumnes parlin d'aspectes musicals, tal com ens mostra l'exemple:

A continuació podem observar que les preguntes que fa la mestra evolucionen des de qüestions generals fins a qüestions més concretes. Els alumnes analitzen amb detall un aspecte melòdic de la música xinesa conduïts per les preguntes de la mestra.

(VB,S2)

M: Hi ha algun <b>altre instrument?</b> ----->	Pregunta orientada al reconeixement auditiu
Ns: Sí, la flauta aquella...	
M: Tornem al <i>dizi</i> , molt bé.	
M: <b>I què fan?</b> ----->	Del reconeixement a la funció de l'instrument
Ns: Una melodia.	
M: Molt bé, <b>però com la fan? Igual, diferent?</b> ----->	Aporta pistes per arribar al coneixement
Ns: Igual.	
<i>(La mestra els ho fa escoltar per comprovar si és cert allò que els diuen i no és cert)</i>	
N1: Jo crec que és un glissando, el que fan.	
M: Al principi sí, quan comença <i>(la mestra està fent el gest amb la mà de pujar cap amunt)</i> , però, <b>després, què fan els dos instruments?</b> ----->	Amplia, d'un instrument passa a analitzar-ne dos
Ns: Melodia.	
M: <b>Fan la mateixa melodia o no?</b> ----->	Aprofita els comentaris dels seus alumnes i hi aprofundeix
Ns: Sí.	
M: <b>Però la fan igual?</b> ----->	La mateixa pregunta formulada de diferents maneres
Ns: No.	
M: Quina diferència hi ha?	
N2: Que un és de vent i l'altre és de corda.	
N3: El de corda fa moltes més notes. I la flauta les fa més lligades.	
M: El de corda adorna cada nota.	
N2: I les notes de la flauta flueixen.	

Aquestes preguntes fan participar els alumnes, els quals parlen d'aspectes musicals com els instruments, la melodia, els glissandos o l'ornamentació melòdica, i sempre a partir de l'anàlisi auditiva. En aquest exemple, es parla d'una de les característiques importants de la música xinesa a partir del vocabulari i criteris analítics de la música occidental. Un mestre amb més formació que la que tenia la docent que participa en la conversa hauria ressaltat que la música xinesa és monòdica i hauria explicat aquesta característica als seus alumnes. Tot i que la mestra condueix el diàleg fins a parlar de la melodia, no arriba a concretar-ho.

## **Afavorir la participació a partir de recursos discursius que garanteixen la comprensió musical**

Quan les mestres volen afavorir la participació dels seus alumnes no poden oblidar que l'objectiu principal d'aquestes preguntes és aportar coneixement als alumnes, construir coneixement conjuntament. Per tant, la mestra s'ha d'assegurar que el que cada nen i nena exposa sigui entès per cadascun dels membres del grup classe.

Tal com ens comenta una de les mestres, el que les mestres volen aconseguir en la conversa sobre la música del món és incentivar l'aprenentatge dels alumnes:

*(EMA)*

M: A l'hora de formular preguntes, s'intenta fer que incitin a l'aprenentatge, que facin rumiar i que suscitin coses als nens, que els facin pensar, bàsicament.

Hem pogut observar que les músiques del món, com que generalment els nens i nenes les desconeixen, fomenten la participació dels alumnes per si soles. Els nens i nenes expressen el que han sentit sense establir un ordre concret; per aquest motiu, la mestra condueix els seus comentaris, per ajudar-los a ordenar i a aclarir les idees, i per fer això se serveix de diferents tècniques discursives, com la repetició, les remarques o el resum.

La mestra repeteix el que els alumnes diuen perquè tothom ho pugui sentir —generalment la conversa és conjunta—, a vegades quan ho repeteix reformula el comentari perquè tothom el pugui entendre i, quan pensa que és un comentari encertat, el repeteix per remarcar-lo. Quan recalca, intenta subratllar idees que considera rellevants. I, generalment, al final de cada conversa, sol resumir les idees que han aportat els seus alumnes perquè assimilïn el coneixement que ha entrat en joc.

Amb aquest tipus d'intervencions, la mestra també dóna importància a algunes qüestions i remarca alguns aspectes que ella considera que els alumnes han de tenir clars sobre la música del món que estudien. També dóna rellevància a allò que els alumnes han exposat, cosa que fa que estiguin més predisposats a intervenir.

Tal com hem comentat, la mestra també organitza el discurs de manera que les idees que els alumnes exposen estiguin remarcades, per garantir que tots puguin assolir el coneixement que es tracta a l'aula.

Alguns dels comentaris que fan els nens i nenes permeten a la mestra introduir una pregunta que remarqui una idea que ha exposat l'alumne i així poder-hi aprofundir. La mestra hi pot aprofundir fent noves preguntes o bé exposant la nova informació que té previst que els alumnes coneguin.

Amb un fragment del primer exemple, il·lustrem detalladament aquesta idea:

(VA,S1.1)

N7: Jo pensava en l'Imperi maia.

M: Tu pensaves en l'Imperi maia? Per què?

N8: Perquè és una música així... com de tribu.

[...]

N9: Jo penso com ell, però en lloc de ser un estranger, que és el líder de la tribu que diu coses.

M: Com ho deia?

M: En un idioma desconegut?

A partir d'una pregunta que la mestra ha formulat per propiciar la participació dels alumnes, un dels nens fa un comentari que es relaciona amb l'Imperi maia. L'Imperi maia té una relació directa amb Mèxic, que és el país de la música que estan escoltant, i la mestra vol que els alumnes ho descobreixin, per això li fa una pregunta explícita en relació amb el que ha dit. La mestra també vol treballar la llengua del poema que han escoltat i cantat, que és el nàhuatl, i quan un dels alumnes orienta la seva resposta cap a la manera com parlen, la mestra ho aprofita per centrar-se en aquesta idea.

### c) Fer preguntes per orientar el discurs cap a les intencions prèvies de la mestra

Tot i que aquest tipus d'intervencions no forma part de les que proposa Xus Martín, considerem que en la PMP d'un projecte de treball de música del món convenia analitzar-les, ja que les intervencions de la mestra i la manera com condueix la conversa depenen en bona part de la seva preparació prèvia i de la base de coneixement que vol aportar als seus alumnes.

Així doncs, la mestra també fa preguntes durant la PMP per orientar els comentaris que fan els seus alumnes cap al que a ella li interessa treballar. Aprofita les explicacions que fan els nens i nenes per fer una pregunta que els condueixi cap a un aspecte que ella tenia previst, i utilitza les respostes que donen a les seves preguntes per remarcar-les i així centrar l'atenció dels seus companys en a aquell aspecte concret, amb el qual la mestra vol iniciar els alumnes en la nova música.


Com ja hem comentat anteriorment, les mestres tenen unes idees prèvies, uns aspectes musicals preestablerts que volen mostrar als seus alumnes durant la PMP. Si la situació és propícia i el diàleg fa que se'n pugui presentar algun, la mestra ho aprofita, però en cap moment ho imposa, ni ho introdueix sense un sentit o una connexió amb el que els seus alumnes comenten.


A part de les intencionalitats que tenen les preguntes que fa la mestra, aquesta aprofita qualsevol comentari dels seus alumnes per tractar els aspectes que tendeixen a ser característiques rellevants dins la música del món que treballen o que són continguts que formen part del currículum. La PMP és un espai en el qual la mestra aprofita per fer un treball analític i conduït dels elements del llenguatge musical. Així doncs, a part del que es treballa dins del projecte, les mestres aprofiten l'estudi de les músiques del món per introduir continguts nous o per repassar-ne d'altres que els marca la seva programació anual.

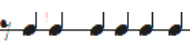
Un exemple el trobem quan la mestra escriu a la pissarra els ritmes de les frases de la melodia de la part cantada de l'audició de música prehispanica mexicana, «Oh, si nunca yo muriera», i fa que els alumnes els llegeixin, els interpretin i els identifiquin. Primer se serveix de la grafia rítmica que els nens ja coneixen per fer un exercici de reconeixement entre el ritme escrit i les melodies de l'audició que han escoltat. Finalment, escriu el text nàhuatl a sota del ritme ja treballat.

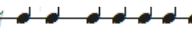



(VA,S3)

  
 MA CA AIC NI-MI -QUI

  
 MA CA AIC NI-PO-LI-HUI

  
 IN CAN AH-MI-CO-A

  
 IN CAN ON TE-PE-TI-A

  
 IN MA ON-CAN NIAUH

En aquesta activitat de llenguatge, la mestra també a... per recordar la melodia de la cançó i per fer un treball rítmic amb frases amb començament anacrusi. És la primera vegada que la mestra presenta als alumnes aquest tipus de començament, i aprofita per treballar-lo a través d'aquesta música del món.

Una de les maneres que té la mestra per conduir els alumnes cap a aquells aspectes que vol treballar és remodulant i reconduint les intervencions dels nens. D'aquesta manera, pot orientar els alumnes cap als continguts o les idees prèvies que vol treballar.

La mestra modula les intervencions que fan els alumnes —sempre parteix d'algun punt de connexió—, les reconduïx i se n'apropia per portar-les al seu terreny i per poder exposar o suggerir el que a ella li interessa que treballin.

En l'exemple que presentem a continuació, podem observar que la mestra intenta conduir els seus alumnes cap a un aspecte sobre la música mexicana prehispanica que ella té previst treballar en la PMP (el Dia dels Morts) per contextualitzar més la música. En aquest sentit, malgrat que la mestra vol conduir el discurs, en l'exemple podem observar que els nens no hi trobem cap relació amb el que els interessa, i no fan cas del tema.

(VA,S2.1)

*(Després d'escoltar l'audició i parlar sobre el tema del text.)*

M: El títol d'aquesta obra és «Oh, si nunca yo muriera», per tant, el tema és la mort.

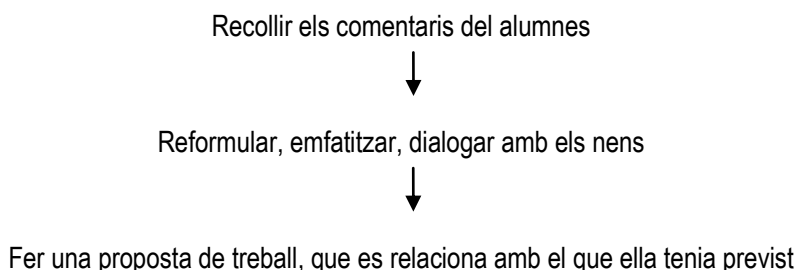
M: Us proposo que parleu amb la Patrícia i mireu una miqueta què voleu saber realment sobre la mort, sobre les celebracions, què en sabeu i què en voleu saber.

A partir d'aquí nosaltres hi aprofundirem, perquè això està molt lligat amb el vostre projecte d'il·lusionisme.

N1: Ah, sí?  
 N2: Quina relació hi té?  
 M: La relació que hi té, ho hauríeu d'intentar dir vosaltres, quina connexió podria tenir amb el món de l'il·lusionisme. Algú té alguna idea de quina relació pot tenir el tema concret de la mort amb l'il·lusionisme?  
 N3: Doncs el fet de poder veure visions...  
 M: Les visualitzacions.  
 N4: Esperits.  
 M: Hi ha molta tradició de relacionar-ho amb coses que la gent veu, que la gent sent... Tot això són il·lusions òptiques, il·lusions auditives.  
 N5: Diuen que, quan mors, et reencarnes.  
 M: Tota la qüestió de les reencarnacions... Si esteu interessats a aprendre més coses sobre això, parleu-ne a classe i concreteu exactament què voleu saber, i us ajudarem a aprofundir una mica més en aquest tema.

En l'exemple presentat, hem pogut observar una de les possibles reaccions que els alumnes poden tenir quan els suggereixen un tema d'estudi. Tot i això, també hem pogut observar altres situacions en les quals els nens s'enganchen realment al allò que els proposa la mestra perquè el tema els ha convençut. En el cas de l'exemple, però, no hi va haver suficient persuasió, els nens no van fer cas del que els proposava la mestra i no li ho van comentar a la mestra tutora. Per tant, el contingut que la mestra havia previst treballar no es va poder desenvolupar.

L'exemple, doncs, és una mostra del que sol succeir en aquestes situacions en les quals es donen diferents passos:



La mestra segueix aquests passos per potenciar una manera de fer que promogui els interessos dels alumnes i que aquests sentin que són els protagonistes del seu propi aprenentatge. Hem pogut constatar que quan la mestra relaciona allò que té previst treballar amb les idees que atrauen els alumnes fomenta que aquests tinguin una actitud favorable cap a l'aprenentatge.

\*\*\*\*\*

Tal com hem anat veient en els projectes de treball que hem dut a terme, les preguntes són una de les tècniques que utilitzen més sovint les mestres per ajudar que els seus alumnes adquireixin coneixements. Aquestes preguntes, les complementen amb exposicions d'informació o aprofiten els comentaris i respostes que fan els alumnes, tal com veurem en l'apartat següent. Tot i això, pel que fa a les respostes que donen els alumnes a les preguntes que els fan les mestres, hem pogut observar-hi uns trets característics que ens agradaria comentar, perquè considerem que són trets distintius dels projectes de treball a l'aula de música.

#### d) Les respostes dels alumnes

Les preguntes que les mestres fan als alumnes sempre provenen de pràctiques musicals de caire interpretatiu o d'escolta. D'aquesta manera, encara que la mestra formuli les preguntes oralment i busqui una resposta verbal per part dels seus alumnes, les respostes que ofereixen els nens i nenes alternen la verbalització amb l'exemplificació musical a partir de la seva pròpia interpretació. Dit d'una altra manera, els nens i nenes utilitzen la interpretació per expressar allò que volen dir sobre la música quan no troben les paraules adequades per fer-ho.

Hem pogut observar que sovint els costa parlar sobre la música i exterioritzar el que han sentit en una audició. Malgrat no poder concretar si els costa expressar amb paraules allò que escolten o interpreten per la falta de costum o perquè la música del món els sorprèn o la troben molt diferent en relació amb la que estan acostumats a conèixer, sí que hem pogut constatar que, per resoldre aquesta dificultat, els alumnes imiten el que han sentit i ho interpreten amb la veu o amb l'instrument que tenen a les mans.

A continuació, presentem dos exemples que il·lustren aquestes situacions, en les quals els nens, en comptes de fer servir la paraula per contestar les preguntes que plantegen les mestres, se serveixen de la interpretació per fer-ho:

(VB,S1)

*(Estan escoltant una audició en la qual apareix un instrument de corda xinès, el zheng, el qual han pogut sentir anteriorment.)*

M: Com sona? Què fa?

Els nens intenten cantar el que fa l'instrument, fan un glissando amb la veu que imita el que fa el zheng.

(VB,S10.5)

*(Comenten per què creuen que l'audició que han escoltat és xinesa.)*

N1: Doncs perquè la música normalment a la Xina és més...

*(Com que no li surten les paraules, es posa a cantar. Fa servir una veu aguda, dolça, nassal, com si imités la veu de l'audició Yang Liu Qing.)*

N1: És més aguda.

Aquestes interpretacions ens mostren com els alumnes capten alguns dels aspectes característics de la música, ja que el que toquen s'adequa força a allò que han pogut sentir en les audicions originals. A més a més, hem pogut observar que hi ha casos en els quals, quan els alumnes no poden explicar un concepte o una idea, recorren a la música, i això té un gran valor. La interpretació els permet poder expressar-se en relació amb una música que no és la pròpia, i aquest fet ens deixa entreveure com la pràctica musical i la vivència de la música permet als alumnes comprendre una música i aproximar-s'hi.

## 7.2.2 Intervencions per aportar una base de coneixement: introduir nous continguts

De la mateixa manera que la mestra fa preguntes durant la PMP per aportar una base de coneixement als seus alumnes, també intervé per introduir-los nous continguts, i ho fa exposant informació.

El paper de la mestra és orientar-los, guiar-los i proporcionar-los una base d'informació, a partir de la qual els alumnes podran construir coneixement per si sols, es podran endinsar en el projecte i es formularan interrogants que despertaran els seus interessos. Aquesta nova informació que proporciona la mestra, el que fa és ampliar la que els alumnes ja tenen i que prové dels seus coneixements previs.

Una vegada analitzada la PMP, s'observa que la nova informació que complementa la base de coneixement que els nens i nenes estan assolint prové de dos àmbits: de la conversa entre la mestra i els alumnes i dels exercicis de pràctica musical. Aquest segon àmbit és un tret diferenciador dels projectes de música, ja que la pràctica i l'experimentació musical també compten a l'hora d'aportar informació als alumnes, és més, s'ha pogut observar que l'experimentació musical promou que els alumnes es puguin aproximar a la música, que la compreguin i que s'hi arribin a interessar.

Pel que fa al primer àmbit, el de la conversa, hem pogut observar que les mestres aporten informació de caire més teorico-cultural, i que ho fa amb l'exposició d'informació que ja tenia prevista: condueix la conversa o aprofita els comentaris que fan els alumnes. A continuació, detallarem cadascuna d'aquestes intervencions, però abans les il·lustrarem amb un exemple:

En aquest cas, la descripció d'una situació d'aula ens permet il·lustrar els mètodes a partir dels quals s'aporta nova informació als alumnes. Es disposen a fer un exercici d'interpretació de la melodia xinesa que han escoltat, *Xiang Xiaogu*, amb instruments de placa. La mestra prepara una activitat als seus alumnes per a la qual ha hagut d'adaptar a l'escriptura occidental la música xinesa perquè així els seus alumnes la puguin interpretar. En aquestes melodies apareixen notes ornamentals i la mestra les adapta a la manera que ella coneix, sense saber si en la cultura xinesa les entenen d'aquesta manera, però amb la idea que els nens i nenes les puguin arribar a entendre i interpretar dins del seu context.

Els alumnes ho practiquen, i un d'ells s'adona que en la partitura hi ha escrita una d'aquestes notes que desconeix (una appoggiatura) i que no sap interpretar, i pregunta a la mestra què és. Aprofitant aquesta intervenció de l'alumne, la mestra explica als alumnes en què consisteixen aquestes notes d'ornamentació melòdica. Exposa als seus alumnes com s'interpreta la nota i per què s'utilitza, cosa que ella sí que s'havia preparat (exposar informació prevista per la mestra). Tot seguit, els demana que ho practiquin perquè assimilïn com s'interpreta una appoggiatura, que és un element ornamental que s'utilitza en la música xinesa (fer exercicis de pràctica musical).



Fer exercicis de pràctica musical

(Amb els instruments de placa assagen, per grups, el fragment de melodia que han d'interpretar. Un alumne pregunta a la mestra com ha d'interpretar l'appoggiatura que hi ha en un dels fragments melòdics. *Aquesta aprofita la intervenció del nen per explicar-ho a tot el grup classe.*)

M: Mireu, hi ha tres grups que tenen una noteta... Si us hi heu fixat, aquesta melodia està molt adornada, oi que sí? Hi ha notes entremig... Fixeu-vos-hi, aquí (*assenyala la partitura*) hi ha un mi petitet, i aquesta nota la toquem així. (*Interpreta com es toca l'appoggiatura amb el piano i ensenya als seus alumnes la diferència del fragment melòdic amb ornaments i sense.*)

M: És una manera d'adornar la melodia.

[...]

(*Assagen la manera com han d'interpretar les appoggiatures.*)

(*Ho interpreten tots conjuntament, i un dels nens incorpora un altre ornament que ha sentit a l'audició, que és la repetició de notes.*)

Exposar informació

Figura 37: Intervencions de les mestres per aportar nou coneixement als alumnes.

### a) Introduir nous continguts a partir de l'exposició d'informació

L'exposició d'informació és un dels sistemes que la mestra fa servir per donar informació nova als alumnes, una informació que generalment sempre relaciona amb el que els nens i nenes treballen en els diferents tipus d'activitats que es fan a l'aula. S'utilitza sempre dins d'una situació de conversa, la qual fa necessari que la mestra presenti aquesta nova informació perquè els alumnes puguin adquirir coneixement i entenguin els aspectes musicals dels quals es parla. L'exposició d'informació, a més d'aportar una base de coneixements als alumnes, contribueix a apropar-los la música i a fer-los-la més comprensible.

El tipus d'informació que es dona als alumnes és musical i també cultural. Tot i això, hem pogut observar que, per centrar els interessos dels alumnes en aspectes musicals, el que s'explica sobre la cultura també fa referència a la música.

La taula que presentem a continuació recull el tipus d'informació que aporta la mestra sobre la música del món durant la PMP. La informació musical que presenta fa referència a aquelles característiques musicals de la cultura que considera essencial que coneguin els alumnes, i a les qual els nens i nenes no poden accedir per si sols de manera fàcil.

- Informació musical
  - Característiques melòdiques/rítmiques
  - Instruments
  - Introducció al coneixement de les tècniques interpretatives de cada cultura
  - Referències de l'obra
  
- Informació cultural en relació amb la música que treballen
  - País
  - Entorn on es fa la música
  - Funcionalitat de la música dins la cultura
  - Llengua que utilitzen en les cançons

Figura 38: Informació musical i cultural que la mestra exposa als alumnes.

En la conversa entre mestres i alumnes, hem pogut observar tres situacions en les quals la mestra aprofita per introduir els diferents aspectes sobre la música que ella té previst que els seus alumnes arribin a conèixer: En el primer cas, la mestra exposa informació per introduir un nou concepte que els alumnes desconeixen. En el segon cas, la mestra resumeix el que els alumnes han dit i exposa el que considera que és important que els nens i nenes coneguin. En el tercer cas, la mestra aprofita els comentaris que fan els alumnes per aportar informació nova.

A continuació concretem i exemplifiquem algunes d'aquestes situacions:

### **Exposar informació per accedir al nou coneixement**

En algunes situacions de la PMP, es fa palès que els alumnes no són suficientment capaços d'accedir al nou coneixement sobre una música del món només a partir dels seus coneixements previs. Així doncs, la mestra ha d'intervenir i exposar informació per suplir la que els alumnes no tenen.

Per tant, en la PMP la mestra aprofita per introduir els primers conceptes sobre aquesta música que desconeixen, i també per treballar amb detall algun aspecte concret.

Sovint, quan fa aquestes intervencions, se serveix d'un suport visual (imatges o musicogrames, per exemple) perquè la informació sigui al màxim de comprensible per als alumnes.

L'exemple següent ajuda a observar que el desenvolupament de la conversa condueix al fet que el mestre presenti un instrument nou als alumnes, la pipa, propi de la música que estan escoltant. Després de poder reconèixer en l'audició un instrument de corda pinçada, els alumnes no poden aportar més informació sobre l'instrument. És la mestra qui el presenta, i desenvolupa el diàleg següent:

(VB,S1)



M: La pipa és un instrument que s'assembla al llaüt, que és aquell instrument que tocaven els trobadors medievals, un instrument de corda pinçada...

N1: Però no està fet de bambú, i aquest sí.

M: Exactament. Mireu, la Xina és un país amb una tradició musical molt antiga i tenen molts instruments tradicionals, però, a més a més, van saber agafar els que venien de fora, i els relacionaven amb els seus. I, com diu el vostre company, el van fer de bambú perquè buscaven una sonoritat diferent.

La imatge ens il·lustra el moment en el qual la mestra, després d'ensenyar-los d'on prové aquest instrument mitjançant un mapa, els en mostra una imatge mentre els explica algunes de les seves característiques. Des del nostre punt de vista, els alumnes comprenen millor quin tipus d'instrument és una pipa si, per exemple, el visualitzen i l'escolten, més que no pas si la mestra només els ho explica. Després de l'explicació, els fa escoltar un fragment musical que la mestra compara amb la música en la qual els alumnes han reconegut la presència d'un instrument de corda pinçada.

Tal com podem observar en l'exemple, l'exposició d'informació parteix de la necessitat que poden tenir els nens i nenes de conèixer realment l'instrument que estudien i algunes de les seves característiques. La mestra considera que els alumnes ja han explicat prou les característiques de l'instrument, i creu que la seva aportació afavorirà que avancin en el coneixement d'aquesta música.

### Exposar informació per resumir el que els alumnes han dit en la conversa conjunta

Durant la conversa, la mestra aprofita per recollir tot el que els seus alumnes han dit, ho concreta, i alhora ho amplia amb dades noves. Condueix les intervencions dels alumnes per fer-los arribar una informació que ella ja tenia prevista donar-los.

L'exemple següent ens mostra que, després de parlar sobre l'ornament com a característica de la música xinesa, els alumnes l'han recorregut en una audició. La mestra, en finalitzar la conversa, recull la informació que han donat els alumnes i l'exposa davant de tota la classe a manera de resum perquè tots la tinguin clara. Exposa el tema de la repetició.

(VB,S?)

N4: Jo crec que és un glissando, el que fan.

M: Al principi sí, quan comença (*la mestra està fent el gest amb la mà de pujar cap amunt*), però, després, què fan els dos instruments?

Ns: Melodia.

M: Fan la mateixa melodia o no?

Ns: Sí.

M: Però la fan igual?

Ns: No.

M: Quina diferència hi ha?

N2: Que un és de vent i l'altre és de corda.

N3: El de corda fa moltes més notes. I la flauta les fa més lligades.

M: El de corda adorna cada nota.

N2: I la flauta fa fluir les notes.

M: Dieu que l'instrument de corda fa més notes i la flauta les fa amb més fluïdesa. Escoltem el que fan els dos instruments, perquè la melodia, hem quedat que és la mateixa.

Finalment, la mestra també exposa informació quan els nens i nenes no poden saber la resposta a les preguntes que els ha plantejat, per resoldre els dubtes que els alumnes s'hagin pogut començar a fer sobre la música i per aclarir algun concepte que no entenen del tot.

### **Exposar informació aprofitant les intervencions dels alumnes**

En els projectes de treball, un dels aspectes que es potencia és que els alumnes sentin que estan aprenent gràcies a les seves pròpies intervencions, que se sentin autònoms per construir coneixement i que es mostrin participatius juntament amb la resta de companys. Tal com ja hem analitzat anteriorment, per donar valor a les intervencions dels alumnes, però a la vegada proporcionar-los la base de coneixement que necessiten per poder dur a terme el projecte, la mestra els provoca, els incentiva perquè parlin i perquè expliquin coses sobre aquesta nova música que escolten o interpreten. Aquest tipus d'intervencions que fa la mestra resulten una construcció conjunta de coneixement entre mestres i alumnes.

En l'exemple següent, podem observar que la mestra aprofita un comentari que fa un dels alumnes per explicar què és una ocarina. Aquest exemple també ens il·lustra sobre com els alumnes se senten motivats a l'hora d'escoltar un instrument en viu, i com també aquesta interpretació els permet reconèixer auditivament un dels instruments que havien sentit a l'audició.

(VA, S2.1)

N: Això és una ocarina, oi?

M: Aquesta és una ocarina, sí.

*(La mestra té l'ocarina a les mans.)*

N1: *Uala*, té una cara, té forma de... Com es toca?

N2: La pots tocar?

M: La presentem? L'escoltem a veure com sona?

Ns: Síiiii!

*(La mestra toca l'ocarina i interpreta la peça que els nens acaben d'escoltar i de cantar.)*

N3: Aquest és l'instrument que se sentia allà *(assenyala l'aparell de música)* mentre feia el ritual.

M: *(Assentint amb el cap:)* Exacte, el grup que ens ha fet aquest enregistrament feia servir una ocarina.

[...]

*(La mestra agafa una ocarina d'una mida més petita i interpreta una peça.)*

Ns: Que guai!

Aquest tipus d'intervencions de la mestra responen a preguntes o comentaris que fan les alumnes i fan referència als aspectes musicals que les docents tenen pensat presentar —en l'exemple anterior, la mestra havia portat l'ocarina a classe, per tant, ha predisposat els alumnes a parlar-ne— o bé responen a comentaris que els nens i nenes fan sobre algun tema que coneixen, i la mestra els complementa. En aquest segon cas, com més preparada i formada estigui la mestra, més podrà aprofundir en la conversa i aportar informació als alumnes que s'adeqüi i complementi la que comenten. De tota manera, per poder aprofitar els comentaris que fan els alumnes i proporcionar-los informació, la mestra necessita una formació prèvia que li permeti reaccionar en el moment adient i presentar el nou concepte en relació amb el que els seus alumnes han dit, han preguntat o estan interessats a saber.

Hem pogut observar que, quan realment es donen aquest tipus de situacions, el coneixement arriba als alumnes d'una manera més significativa, perquè la mestra complementa el que ells han comentat, perquè els respon allò que volen saber i perquè es mostren motivats i predisposats a continuar la conversa o l'activitat i a aprendre més coses sobre la música del món que treballen.

### **b) Introduir nous continguts a partir d'exercicis de pràctica musical**

Una altra manera a partir de la qual la mestra aporta nova informació als seus alumnes és amb exercicis de pràctica musical.

La pràctica musical permet als alumnes conèixer algunes de les característiques de la música que estan aprenent i els aporta un tipus de coneixement conceptual i procedimental.

Escollar la música és important per poder-la comprendre i per fer-se la seva, i això només és possible amb la pràctica musical.

La PMP és la etapa prèvia al projecte que garanteix als alumnes aquesta pràctica, que es porta a terme a partir dels diferents tipus d'activitats que exposem a continuació.

#### **El tipus d'activitats dutes a terme**

Per portar a terme aquesta pràctica musical es fan diferents tipus d'activitats, cadascuna de les quals aporta un coneixement específic als alumnes. Amb aquestes activitats es treballen un seguit de continguts musicals que constitueixen la nova informació que els nens i nenes adquireixen.

La mestra de música és la que proposa les diferents activitats, les quals podríem anomenar *activitats de motivació i de guia*: la finalitat d'aquestes és estimular el pensament i afavorir l'aprenentatge.



Aquestes activitats aporten comunicació oral dins l'aula de música i proporcionen als alumnes espais per parlar, per reflexionar, per dialogar i per concretar allò que s'ha experimentat i viscut durant la pràctica musical.

Les activitats de conversa es fan per construir i aportar coneixement, com també per activar els interessos dels alumnes. Les activitats d'exposició d'informació generalment sorgeixen de les de conversa, i serveixen perquè el mestre exposi, aclareixi i complementi els aspectes que els nens i nenes desconeixen.

Pel que fa a les activitats que porten implícita una pràctica musical, observem que les que més predominen són les d'escolta i les d'interpretació. Aquestes dues activitats fomenten l'aproximació i la comprensió de la música a partir de l'experimentació.

D'una banda, l'**escolta** permet als alumnes apropar-se a les sonoritats d'aquella cultura, i l'**escolta de música en viu** permet als alumnes veure i escoltar en primera persona instruments que desconeixen, cosa que els captiva i els motiva. Aquestes activitats també tenen la capacitat de posar en contacte els alumnes amb sons desconeguts, que els donen marge per a la imaginació i la curiositat, i també els desperta sensacions particulars. De l'altra, la **interpretació** permet als nens i nenes executar i tenir noves experiències interpretatives emprant instruments musicals amb els quals no estan familiaritzats, com també aprendre cançons d'altres indrets. A més a més, possibilita que els alumnes adquireixin coneixements a partir de l'experimentació, a partir de la pràctica.

La **creació** és una altra de les activitats que condueix els alumnes a la pràctica musical. Quan creen, els alumnes fan petites composicions amb elements característics de la música del món que treballen. D'aquesta manera, interrelacionen la seva música i elements musicals d'altres cultures, i intenten trobar-hi una connexió que sigui prou vàlida per incloure-la en les seves composicions.

Cal comentar que, durant el desenvolupament d'aquests tres tipus d'activitats, la mestra també aprofita per treballar, a partir d'una música del món, aspectes del llenguatge musical que estan marcats pel currículum de música de la Generalitat. En aquest sentit, també aprofita per tractar d'una manera més analítica continguts específics de la música del món.

Finalment, la mestra també fa activitats prèvies a l'escolta, a la interpretació o a la creació. Les activitats prèvies constitueixen un tipus d'activitats que la mestra fa per preparar els alumnes i per predisposar-los a rebre la nova música, per repassar i per centrar la seva atenció en alguns elements determinats.

Són activitats que introdueixen, a partir d'una música occidental —se sol utilitzar per treballar continguts que estan marcats pel currículum musical de la Generalitat—, algun aspecte característic de la música del món que la mestra vol treballar, cosa que en facilita la identificació i la comprensió.

Considerem que totes les activitats musicals que es fan a la PMP són importants, perquè aporten un tipus de coneixement específic sobre la música del món i fomenten que els alumnes se la facin seva i comencin a plantejar-se quins són els seus interessos.

A continuació, analitzarem amb detall les activitats de pràctica musical que han tingut més pes en la PMP, i de quina manera han permès proporcionar informació nova als alumnes.

### **Fer exercicis de pràctica musical a partir de les activitats d'escolta**

Al llarg del desenvolupament de la PMP, hem pogut observar que la pràctica musical de les activitats d'escolta permet als alumnes adquirir un tipus d'informació específica a partir de la vivència sonora.

A continuació, analitzarem amb detall com aquestes activitats permeten als alumnes entrar en la música a partir de l'element sonor, fet que hem pogut observar que és realment significatiu, perquè fa que els nens i nenes tinguin consciència del so de la música d'aquella nova cultura, l'identifiquin i el comprenguin.

També podem determinar que les activitats d'escolta fan que els alumnes observin algunes de les característiques d'aquella música. I, finalment, analitzarem el fet que l'escolta com a l'exemple sonor serveix de model per a la interpretació.

#### Les activitats d'escolta per entrar en la música a partir de l'element sonor

Hem pogut observar que les activitats d'escolta són necessàries, perquè poden aportar als alumnes informació a partir de la vivència sonora, si partim de la base que les músiques de les altres cultures estan interpretades per instruments diversos, sovint desconeguts pels alumnes, que construeixen les melodies i els ritmes d'una manera concreta que a vegades s'allunya de la que els nens i nenes estan acostumats a sentir i que s'interpreten en entorns que els alumnes desconeixen, entre d'altres.

Les activitats d'escolta permeten que els nens i nenes captin tots aquests elements, i els faciliten l'entrada en la música a partir de les primeres impressions i a partir de la descripció d'allò que han escoltat. Així doncs, l'escolta és un tipus d'activitat que actua com a font d'informació per als alumnes, com una primera aproximació a unes sonoritats que els permeten, primer, iniciar-se i, després, progressivament, familiaritzar-se i adquirir coneixement. A més a més, aquestes activitats fan que els alumnes tinguin consciència del so d'una música del món determinada, ja que allò nou que escolten ho comencen a identificar amb una música i un país concrets.



Finalment, les activitats d'escolta també permeten acostar els alumnes al so real d'aquella cultura — entenen com a so *real* aquell que està fet amb instruments que provenen directament d'aquell país i que presenta amb bona qualitat les característiques sonores musicals.

#### Les activitats d'escolta per captar els elements característics de la música

Les activitats d'escolta també permeten als alumnes captar algunes de les característiques sonores de la música del món que estudien. Hem observat que, en les audicions, els nens i nenes poden reconèixer alguns elements sonors als quals no estan acostumats perquè són diferents i els criden l'atenció.

Generalment es fixen en les característiques tímbriques dels instruments i també en les melodies (l'ornamentació o la qualitat estètica, per exemple). Després d'una activitat d'escolta, els alumnes també parlen sobre la funcionalitat de la música i el lloc on la situen.

En les figures presentades anteriorment, ja hem pogut observar que les activitats de conversa generalment acompanyen les d'escolta, i és que, perquè els alumnes puguin conèixer els elements característics de la música, les intervencions de la mestra durant els diàlegs posteriors a l'escolta són importants.

La mestra utilitza tant recursos verbals com materials per ajudar els seus alumnes a entendre els elements característics de la música que han escoltat i perquè, d'aquesta manera, s'aproximin al coneixement.

Pel que fa als recursos verbals, la mestra dóna alguna premissa als seus alumnes útil per al reconeixement auditiu abans de les audicions o els fa algun comentari general en relació amb la nova audició que escoltaran.

Segons si els comentaris són més oberts o més concrets, els alumnes faran una escolta més global i intentaran captar el nombre màxim de detalls o se centraran en els requisits marcats per la mestra. Per tant, hem pogut observar que, en bona part, els elements que reconeixen en l'escolta estan condicionats per les intervencions que fa la mestra.

L'exemple següent ens mostra una activitat de conversa que es desenvolupa just després d'una d'escolta. Com que el comentari de la mestra, que ajuda els alumnes a focalitzar l'escolta, ha estat general, els nens parlen sobre els instruments que hi reconeixen, un dels aspectes que capten primer en aquest tipus d'activitats.

(VB,S1)

M: M'agradaria que em diguéssiu coses que heu sentit.

N1: Jo he sentit una arpa i un instrument de vent.

M: Has sentit un instrument de vent? Doncs costava de sentir-lo, vol dir que estaves molt atenta. I has sentit una mena d'arpa, d'acord.

N2: Jo una mena de guitarra, una flauta.

Si els comentaris que fa la mestra són més concrets, fa que els alumnes posin atenció en alguns aspectes determinats, tals com el reconeixement de les característiques melòdiques o aspectes relacionats amb la funcionalitat i la localització de la música.

Després d'una activitat d'escolta, la mestra condueix la conversa mitjançant les seves intervencions. Vol que els alumnes parlin sobre algunes de les característiques melòdiques de la música xinesa, com ara l'ornamentació.

(VB,S2)

M: Fan la mateixa melodia o no?

Ns: Sí.

M: Però la fan igual?

Ns: No

M: Quina diferència hi ha?

N1: Que un és de vent i l'altre és de corda.

N2: El de corda fa moltes més notes. I la flauta les fa més lligades.

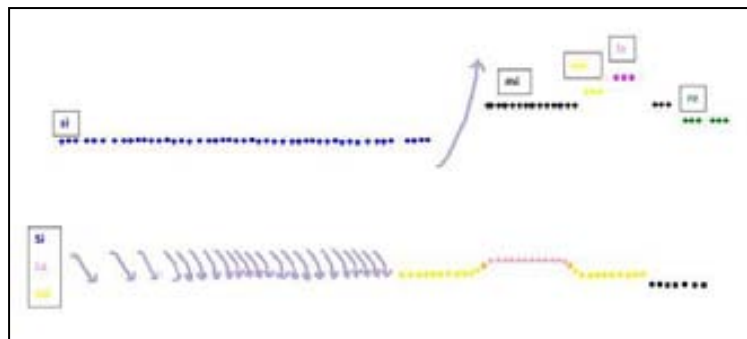
M: El de corda adorna cada nota.

N1: I la flauta fa fluir les notes.

En aquest exemple, podem observar que, a part d'imaginar-se el que pot estar passant a l'audició, la mestra activa els coneixements previs dels alumnes amb la pregunta i condueix la conversa.

Pel que fa als recursos materials, la mestra se serveix dels mateixos mediadors que emprava quan treballa les altres músiques, i utilitza partitures i musicogrames per focalitzar l'atenció dels alumnes en les característiques musicals. Hem pogut observar que, encara que aquest guiatge es considera necessari en les activitats d'escolta de la major part d'estils musicals, quan es tracta de músiques que provenen de cultures que no són properes als alumnes i que no estan acostumats a escoltar —ni són coneixedors dels determinats tipus de construccions musicals que poden existir—, els recursos i mediadors faciliten aquesta tasca de reconeixement, focalització, aproximació i comprensió, perquè, a part d'escoltar la música, els nens i nenes la visualitzen. A continuació, presentem un parell d'exemples d'aquestes pistes materials:

Aquest és un dels musicogrames que la mestra de música del projecte de música i cultura xineses utilitza perquè els alumnes segueixin un dels fragments de la peça *Xiyang Xiaogu*. Podem observar que el musicograma ens mostra algunes de les característiques melòdiques de la música xinesa, com la repetició de notes i els glissandos (ornamentació), i les notes que conformen l'escala pentatònica,



cadascuna de les quals la mestra ha pintat d'un color per diferenciar-les. Després de seguir el musicograma mentre s'escolta la música, la mestra parla amb els alumnes perquè entenguin cadascuna d'aquestes característiques, i explica als nens i nenes com es forma l'escala pentatònica.

Aquests recursos permeten fer un tipus d'explicació més analítica de la música, més centrada en aspectes del llenguatge musical (lectura de partitures, característiques melòdiques o plans sonors) i també reafirma allò que els alumnes havien sentit i comentant de les audicions, perquè, en les partitures i els musicogrames, hi veuen reflectits els elements característics que han treballat.

Aquest és un dels fragments de la partitura de l'audició que han escoltat en el projecte de música i cultura mexicanes. En la partitura, els nens poden observar els elements característics que han comentat durant les diferents escoltes de l'audició «Oh, si nunca yo muriera» —instruments, melodia, ambientació sonora de la natura amb el pal de pluja— i també poden llegir les notes de la melodia que han escoltat, veure representant el ritme de l'*huéhuatl* (tambor mexicà prehistòric) i també la imatge de l'instrument, i, per tant, no només conèixer-ne el nom i el so, sinó també la representació visual.

Aquesta partitura també els serveix com a guia per a la interpretació d'aquesta peça: imiten el que han sentit a l'audició, perquè els marca l'estructura que han de seguir.

### Les activitats d'escolta com a model per a la interpretació

El coneixement que deriva de les activitats d'escolta a vegades serveix als alumnes com a model per a la interpretació que han de fer d'aquella música, per tant, aquests dos tipus d'activitats es complementen. L'escolta permet analitzar, captar i reconèixer els elements característics de la música, i la interpretació permet experimentar-hi. Ambdues activitats aporten coneixement als alumnes a partir de l'experimentació sonora. Hem pogut observar que, en el cas de les músiques del món, hi ha determinats moments en els quals l'escolta actua com a font sonora de la qual es pot extreure el model del so que ha de tenir l'instrument que es vol tocar. En l'audició, els alumnes poden escoltar com ho fan en aquella cultura i, a partir d'aquí, poden imitar el que senten i interpretar-ho. L'escolta, doncs, apropa els alumnes a la manera d'interpretar de la cultura.

En l'exemple següent podem observar que la mestra fa escoltar algunes característiques sonores que ha introduït en la interpretació per reafirmar que allò que estan fent és real i adequat. La mestra recomana als seus alumnes que apropin el so a allò que escolten en l'audició. Veiem també com els alumnes busquen el model del mestre per a la interpretació.

(VA,S3)

*(La mestra i els alumnes interpreten la part cantada de la peça mexicana «Oh, si nunca yo muriera». En la sessió anterior ja l'havien escoltada. La mestra els atura i comenta:)*

M: Vigileu amb els glissandos. Normalment, quan cantem no fem glissandos, sinó que produïm cada nota al seu lloc. Però, en aquest cas, intentem imitar el cant de la veu que vam sentir, de la font que tenim enregistrada, de com canten en realitat aquesta melodia.

Com que en aquesta melodia sí que utilitzen aquests glissandos de la veu, nosaltres en aquest cas sí que els intentem utilitzar. Fixeu-vos, però, que els glissandos no arriben a baix de tot, sinó que arriben fins a una nota precisa. Anem d'una nota a una altra lliscant una miqueta.

N1: Ens ho pots fer una vegada, sisplau?

M: Sí, sí, us ho faig unes quantes vegades.

*(Practiquen de fer el glissando. La mestra l'indica amb un gest. Els ajuda visualment. Escolten la música per comprovar el que fan.)*

De fet, el que fan els nens és practicar els portaments, el pas d'una nota a l'altra sense interrompre l'emissió sonora, cosa que els permet tenir una nova experiència interpretativa, ja que en les seves cançons no estan acostumats a fer-ne, és més, moltes vegades es restringeix aquesta pràctica. En canvi, en la música del món mexicana és habitual.

També hem pogut observar que, en aquells casos en què la mestra considera que els nens i nenes no poden fer una determinada interpretació, ja sigui pel poc domini que tenen de l'instrument o per la dificultat de descodificació de la partitura, ella assumeix el paper d'intèrpret amb la finalitat de donar-los un model adequat i que els alumnes puguin veure una interpretació en viu, encara que l'hagin de viure com a espectadors en lloc de com a intèrprets.



Aquesta situació, la podem observar a la fotografia: la mestra toca l'ocarina, un instrument mexicà que els alumnes no saben tocar. La mestra el fa sonar i d'aquesta manera els presenta l'instrument.

### **Fer exercicis de pràctica musical a partir de les activitats d'interpretació**

Les dades recollides sobre la PMP ens mostren que la interpretació és un altre tipus d'activitat amb unes qualitats que permeten als alumnes introduir-se en la música del món a partir de l'experiència pràctica i arribar al coneixement i comprensió a partir de l'experimentació. El fet d'interpretar la música fa que els alumnes s'hi aproximïn amb facilitat, de manera que aquest tipus d'activitats són unes peces cabdals en la PMP. La informació que els alumnes adquireixen a partir de la interpretació se centra, en primer lloc, a conèixer les característiques dels instruments que tocaran i, en segon lloc, a aprendre la manera com els han de fer sonar.

Per fer que els alumnes coneguin les característiques dels instruments, els quals generalment són nous per als nens i nenes des de tots els punts de vista (observació, escolta i interpretació), la mestra els dóna informació sobre el material amb el qual estan fets, la forma que tenen, l'origen concrets dins del país, les particularitats sonores, i també els explica quina és la funcionalitat de l'instrument dins d'aquella cultura.

En els casos en què la mestra té un coneixement de la tècnica interpretativa bàsica dels instruments i disposa d'aquests instruments, mentre els en va explicant les característiques, els alumnes els poden manipular i tocar.

Per aprendre a tocar els instruments, la mestra procura ensenyar als alumnes les tècniques interpretatives perquè puguin produir un so adequat, que s'assembla al referent sonor que puguin tenir, i els dóna models per fer-ho.

Quan utilitzem l'expressió *un so adequat*, ens referim a la voluntat de reproduir el so al màxim de semblant possible al del seu context d'origen.

Les mestres procuren que la interpretació dels seus alumnes sigui al màxim de fidel al referent sonor del qual disposen, tot i que s'hagi d'adaptar a les circumstàncies espacials i materials de l'aula i a les possibilitats dels alumnes.

Per exemple, en el cas del projecte de música prehistòrica mexicana, la mestra utilitza una conga i un djembé com a instruments de percussió en lloc d'un *huéhuatl*, que és el tambor prehistòric mexicà. Aquest no l'utilitza perquè no té la possibilitat de tenir-ne cap; tot i això, busca instruments que tinguin característiques tímbriques similars.

(VA,S3 i S4)

M: En aquest cas, com que nosaltres no tenim *huéhuatls*, ho estem fent amb una conga i un djembé, que no són instruments prehistòrics.

[...]

M: La conga no ens fa un so tan greu com el tambor que sentim en l'audició, però ens servirà.

En aquest sentit, cal destacar la intenció de trobar instruments amb sonoritats que s'assemblin, que puguin reproduir un so semblant al de l'instrument d'aquella cultura, i que permetin als alumnes gaudir de l'experiència d'interpretar música d'un altre país.

A més a més, cal dir que les adaptacions que la mestra proposa d'acord amb les circumstàncies en què es troba sempre estan acompanyades de presentacions i d'exemples sonors, com també d'imatges dels instruments originals.

A partir del que hem pogut observar, es podria considerar que, sempre que hi hagi la intenció, la consciència, el respecte i el compromís, la interpretació serà vàlida, encara que no s'utilitzin els mateixos instruments o que s'hagi d'adaptar alguna part de la melodia o del ritme perquè els alumnes no tenen prou coneixements per dur-ho a la pràctica.

L'exemple següent il·lustra un moment de la interpretació que fan de la peça «Oh, si nunca yo muriera» en el projecte de música i cultura mexicanes. La mestra demana als alumnes que es fixin en quantes vegades pica el tambor a cada compàs en l'audició, per saber com ho han de fer ells.

Com que no segueix un ritme regular, la mestra els proposa de modificar-lo una mica per facilitar-ne la interpretació. Tot i que ho adapta, la mestra continua fent que els alumnes extreguin la informació sonora de l'original.

(VA,S3)

M: És lent... Piqueu molt suaument. Aquí en fa dues...

N1: Són tres pulsacions... Bé, a vegades dues...

N2: Són cinc, i algunes vegades n'ha fet dues...

M: És veritat, hi ha vegades que en fa dues de seguides. Nosaltres, per fer-ho més fàcil, ho marcarem sempre de la mateixa manera, a l'inici del compàs.

De totes maneres, hem pogut observar que, sempre que sigui possible, la interpretació amb instruments de la cultura situa l'aprenentatge a un nivell més real i autèntic, perquè —a part de ser instruments nous per als alumnes, fet que els motiva— el so que produeixen el senten en viu, amb el propi cos, i en veuen el funcionament en primera persona. A més a més, la interpretació d'una música del món fa que els alumnes experimentin musicalment amb elements que desconeixen, ja que la manera de tocar els instruments o de cantar no és com la seva, cosa que els aporta un nou coneixement.

Finalment, ens agradaria comentar que el coneixement que les activitats d'interpretació aporten als alumnes no només consisteix en continguts conceptuals i procedimentals, sinó que també n'adquireixen d'actitudinals. Al llarg del desenvolupament de la PMP, hem pogut observar que la predisposició, la participació i la motivació dels alumnes a l'hora d'interpretar una música —tot i que a vegades es trobin amb dificultats (qüestions de pronunciació o girs melòdics complicats)— és molt alta, i de seguida s'endinsen en l'experimentació que els aporta la interpretació d'aquestes músiques.

També hem pogut percebre que la interpretació els fa captar les diferències que existeixen respecte del que ells estan acostumats a fer, i els fa veure quins són els elements musicals característics d'aquella nova música que aprenen.

### **7.3 Les intervencions del docent en la PMP: aproximar la música als alumnes i activar els seus interessos**

Tal com hem pogut observar anteriorment, en la pràctica musical prèvia les intervencions de la mestra es fan amb l'objectiu d'aportar als alumnes una base de coneixement. Tot i això, aquesta no és l'única finalitat amb la qual la mestra intervé. Concretament, quan ens referim a un projecte de treball sobre música del món, hem pogut observar que la mestra també intervé per apropar la música als alumnes i també per activar els seus interessos.

Una vegada els alumnes coneixen la música i s'hi aproximen, també es va activant l'interès per les seves característiques, algunes de les quals realment els sorprenen. Als alumnes, els captiva allò que coneixen mínimament, i, perquè els seus interessos es vagin despertant, és necessari un apropament i una base de coneixement. Les intervencions de la mestra, com el fet de generar expectació i predisposició en els alumnes, seran clau perquè aquests interessos quallin i es traspassin a la següent etapa del projecte.

Seguint el model utilitzat en els quadres presentats anteriorment, les dues taules que presentem a continuació recullen el tipus d'intervencions que fan les mestres per apropar la música als alumnes i per activar els seus interessos, com també les finalitats amb les quals es duen a terme aquestes intervencions.

Intervencions per aproximar la música als alumnes	
Establir connexions	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Assimilar un nou so</li> <li>— Fer entendre un concepte</li> <li>— Buscar referents en la pràctica musical</li> </ul>
Potenciar l'experimentació sonora	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Apropar els sons de la cultura als alumnes</li> <li>— Aproximar-se a les característiques sonores</li> </ul>

Figura 41: Intervencions de la mestra per apropar la música als alumnes.

Intervencions per activar els interessos dels alumnes	
Crear expectació	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Introduir un nou element musical</li> <li>— Respondre una pregunta concreta</li> </ul>
Predisposar els alumnes cap a la música del món	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Concretar els elements d'observació</li> <li>— Fer conèixer als alumnes la seva opinió</li> </ul>

Figura 42: Intervencions de la mestra per activar els interessos dels alumnes.

A continuació, concretarem les particularitats i les aportacions de cadascuna d'aquestes intervencions característiques d'un projecte de treball sobre música del món.

### 7.3.1 Intervencions per aproximar la música als alumnes: establir connexions i potenciar l'experimentació musical

En aquest apartat explicarem amb detall els aspectes més rellevants de la segona finalitat que tenen les intervencions de la mestra en la PMP: aproximar la música als alumnes.

Tal com hem pogut observar en l'apartat anterior, la base de coneixement que els nens i nenes adquireixen durant la PMP els permet comprendre la música i, d'aquesta manera, apropar-s'hi. Perquè aquesta aproximació sigui més àmplia i més completa, i perquè els alumnes se sentin compromesos amb la música, són necessàries les intervencions de la mestra.

La mestra utilitza un seguit de recursos per poder aproximar la música als seus alumnes: les connexions entre les músiques i l'experimentació musical.

### a) Establir connexions entre la música de la pròpia cultura i la música del món

Les connexions entre músiques permeten als alumnes observar-les, comparar-les, traçar-hi paral·lelismes i així trobar-hi unes característiques que fan que s'assemblin o que es diferenciïn.

El fet de buscar el referent en la pròpia cultura, en allò que és familiar, facilita la comprensió, situa els alumnes i els aproxima a una música que no estan acostumats a escoltar ni a interpretar. La figura següent ens il·lustra aquests procés:

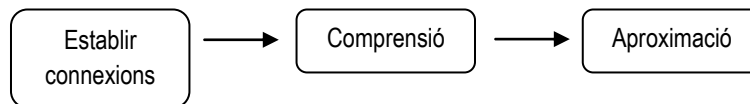


Figura 43: Procés d'aproximació a una música del món desconeguda a partir de la connexió entre músiques.

Hem pogut observar que aquestes relacions ajuden a fer la música del món més propera per als alumnes, ja que la mestra fa referència al seu entorn quotidià, a allò que ja coneixen, perquè puguin entendre les característiques de la música que els explica.

La mestra estableix aquestes connexions entre músiques perquè els alumnes puguin assimilar els nous sons, perquè entenguin un concepte i perquè busquin referents. A continuació, detallem cadascuna d'aquestes finalitats:

#### — Establir connexions per assimilar un so nou

La mestra empra la comparació perquè els alumnes puguin assimilar els nous sons i conceptes que apareixen en la música del món que es treballa. *Comparar* és posar les dues músiques una al costat de l'altra. Consisteix a anar i venir des de la pròpia música a la música del món.

A partir de la comparació amb un so conegut, els alumnes classifiquen el nou so i s'hi aproximen, se'l fan seu, busquen característiques similars que els serveixen de guia i de referent per poder organitzar la nova informació.

El exemples següents ens mostren que els alumnes expliquen el que senten a partir dels seus coneixements.

(VB,S1)

(Escolten com sona la flauta xinesa dizi.)

N1: S'assembla a una flauta travessera.

[...]

(Escolten el so del zheng, un instrument de corda pinçada xinès.)

N2: Jo he sentit una mena d'arpa.

[...]

M: Vosaltres heu parlat d'arpes, però heu de pensar que són instruments tradicionals xinesos.



Els alumnes identifiquen sons, els comparen amb aquells que són familiars per a ells, busquen unes característiques comunes i s'hi aproximen. Malgrat que no saben exactament de què es tracta, intenten relacionar els sons amb quelcom conegut que els ajudi a comprendre'ls. Ho expliquen a partir dels seus coneixements previs. La mestra els fa reflexionar sobre el fet que només estan accedint a una part de la informació.

— Establir connexions per entendre un concepte

Quan la mestra explica un concepte que apareix en la música del món, per fer que els alumnes el comprenguin i es puguin fer una idea de com és, com funciona o quins són els seus elements característics, la mestra busca paral·lelismes amb algun concepte que els alumnes coneixen, se serveix de la música pròpia per entrar en la música del món.

A partir d'allò comú, que és aplicable en ambdues músiques, els alumnes estableixen relacions i comprenen el nou concepte.

En l'exemple següent, podem veure que per fer comprendre als alumnes què és un *glissando* — ornament característic dels instruments de corda pinçada xinesos, en aquest cas fet pel *zheng* que han escoltat en l'audició *Xiang Xiaogu*—, la mestra demana als alumnes que li expliquin amb quins altres instruments poden fer *glissandos*.

(VB,S1)

M: Quin moviment fa amb les notes aquest instrument?

N1: Fa una escala cap avall.

M: Mmm... Fa un *glissando*. Jo us ho feia fer amb la veu abans de cantar i en dèiem sirenes.

M: Algú em pot dir un instrument amb el qual puguem fer un *glissando* com el que ens ha fet aquest instrument?

N1: Amb el piano.

(*La mestra ho prova.*)

M: No, ho estem imitant, però no ho és.

(*Comenten per què no poden fer un *glissando* amb el piano.*)

N2: Amb el violí.

N3: Amb la veu.

M: Amb aquesta guitarra també. Qui ho vol fer?

(*Una nena prova de fer un *glissando* passant el dit per la corda de la guitarra.*)

M: També ho podríem fer amb un instrument de vent que fèiem servir fa uns quants anys. (*Els interpreta un *glissando* amb la flauta d'èmbol.*)

Tot i que el *glissando* és un concepte musical que també existeix en la cultura occidental, la mestra també en parla a partir de la música xinesa. Els alumnes no desconeixien el concepte de *glissando*, però, tal com es pot observar en l'exemple, el coneixen amb un altre nom (*sirena*). La mestra aprofita per explicar-los el terme amb propietat.

Tot i això, cal comentar que en la música xinesa el *glissando* no existeix amb aquest nom, sinó que es considera un ornament melòdic. Per fer entendre el concepte als alumnes i que s'hi aproximen, però, la mestra busca el paral·lelisme dins la cultura musical occidental, en la qual el *glissando* és més un efecte sonor que no pas una característica musical com en la música xinesa.

Tal com podem observar en l'exemple, en certa manera, la mestra fa una abstracció del concepte perquè es pugui aplicar a diferents contextos, ja que el fet de buscar que el concepte tingui les mateixes característiques en les dues músiques aporta unes especificitats que el defineixen i que possibiliten que els alumnes en prenguin consciència.

— Establir connexions per buscar referents en la pràctica musical

Aquestes connexions entre músiques, per aproximar la nova als alumnes, no només es verbalitzen, sinó que la pràctica musical mateixa també serveix de connexió.

La mestra presenta el concepte que vol treballar amb una música propera als alumnes, i després els demana que l'identifiquin en la música del món. Aquesta connexió es porta a terme a partir de les activitats prèvies, que preparen els alumnes per a la comprensió del concepte. Les activitats prèvies permeten a la mestra fer pràctiques que després ajuden a comprendre l'altra música.

Les músiques de les altres cultures estan formades per elements musicals que a vegades sobten els alumnes, per ser diferents dels que estan acostumats a trobar. Per aquest motiu, la mestra parteix d'una situació que és familiar per als alumnes, perquè després vegin aquell element aplicat a una música que desconeixen. Aquest treball previ facilita el reconeixement i la comprensió. L'activitat prèvia, doncs, serveix de referent.

L'exemple següent ens mostra un moment de la sessió en el qual els alumnes relacionen conceptes i s'adonen que el que han treballat al principi, en una activitat prèvia en què han cantat un cànon, segueix una estructura similar a la que interpreten amb la música del món.

(VA,S4)

*(A l'inici de la sessió, la mestra els ensenya una peça a cànon. Després de cantar la cançó prehistòrica mexicana diu als alumnes:)*

M: M'interessaria fer la melodia a cànon [...]. Cada frase, en lloc de fer-la justament després, com l'esteu fent ara, que és una repetició, a cànon voldrà dir que es cavalcaran. És a dir, que una frase comença i l'altra comença una mica més tard.

N1: Ah, això és com...

M: Com el que acabem de fer. Com és un cànon. Això és un cànon. Si un grup comença ja, l'altre haurà d'entrar després. *(Canta la melodia del cànon que han treballat a l'inici de la sessió.)*

Ns: Ah...

Gràcies a aquesta activitat de preparació, els alumnes comprenen què han de fer amb la melodia de la música mexicana prehistòrica. Així doncs, aquesta activitat prèvia els ha preparat perquè captin la nova activitat proposada a partir de la música del món i s'hi aproximïn amb més efectivitat.

## b) Potenciar l'experimentació musical

Un altre recurs que la mestra utilitza per aproximar la música als alumnes és l'experimentació musical. Al llarg del desenvolupament de la PMP, hem pogut observar que no només el fet d'estar en contacte amb la música, sinó de sentir-la i d'interpretar-la amb el propi cos, permet als alumnes aproximar-s'hi. Com més coneixen la música, més propera la senten. Aquesta pràctica i vivència musical es troba immersa en un procés que fa que els alumnes s'aproximin a la música del món:

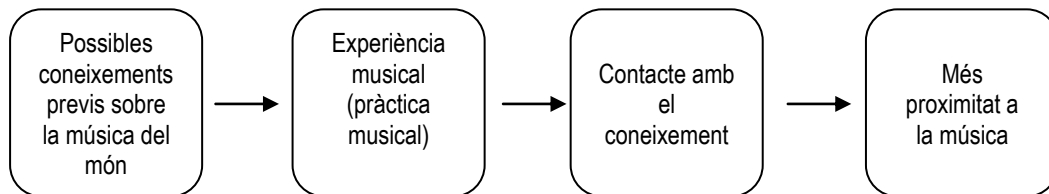


Figura 44: Intervencions de la mestra per aproximar la música als alumnes a partir de l'experimentació musical.

La figura ens mostra el procés d'aproximació que hem pogut seguir en el transcurs de les pràctiques musicals dutes a terme en els projectes. En primer lloc, els alumnes parteixen d'uns possibles coneixements previs inicials sobre la música del món, que poden provenir d'alguna activitat que hagi fet la mestra de música o dels coneixements que puguin tenir sobre el seu entorn quotidià. A partir d'aquí, la mestra comença a fer activitats pràctiques que involucrin els alumnes en l'experimentació sonora amb la música del món, cosa que els posa en contacte amb el coneixement sobre aquesta música, fa que augmenti el que ja tenien o els introdueix en un de nou. A mesura que els alumnes estan en contacte amb la música, van adquirint una nova perspectiva i van enriquint la seva percepció, perquè en tenen més coneixement, s'hi senten captivats i propers.

Al llarg d'aquesta anàlisi, hem pogut observar que els mestres utilitzen l'experimentació musical per aproximar la música dels món als alumnes per dos motius concrets: en primer lloc, per apropar els sons de la cultura als alumnes, i, en segon lloc, perquè es puguin aproximar a les característiques sonores d'aquestes músiques i així les puguin viure i identificar. A continuació, detallem cadascun d'aquests motius:

### — Potenciar l'experimentació musical per apropar el sons de la cultura als alumnes

Els mestres potencien l'experimentació musical per apropar als alumnes als sons de la cultura que estudien. Per fer-ho, utilitzen bàsicament les activitats d'escolta, ja que permeten obrir l'oïda dels alumnes a noves sonoritats, ja sigui perquè les poden escoltar interpretades per instruments en viu, perquè les escolten en les audicions o perquè les veuen en vídeos.

Generalment, els alumnes es mostren expectants davant l'escolta d'aquestes sonoritats, ja que, pel fet de ser desconegudes, els criden l'atenció i, sovint, els sorprenen per la seva qualitat estètica, però sobretot per la seva extravagància, perquè solen ser músiques que s'allunyen de les que estan acostumats a escoltar.

Així doncs, la novetat de les primeres escoltes provoca en els alumnes reaccions diverses.

A alguns nens i nenes els provoca una sensació incòmode, i fins i tot els fa riure, tal com il·lustren algunes de les frases exposades:

(QB)

N1: L'escolta de la música xinesa no va servir per captar el meu interès, perquè a mi, personalment, no m'agrada la música xinesa, em fa riure.

(VA,S5)

N1: No em sento còmode escoltant aquesta música.

N2: No es tornen bojós si han d'escoltar sempre això?

N3: Jo tinc un ocell d'aquests al costat i...

En canvi, altres nens i nenes mostren la seva satisfacció per escoltar aquest tipus de música, ja que la seva sonoritat els crida molt l'atenció.

(QB)

N1: L'escolta de la música xinesa ha captat realment el meu interès, perquè aquelles cançons de música xinesa que vam començar a escoltar a la primera classe eren agradables, relaxants, i, des d'aquell dia, em va agradar més la música xinesa.

(VA,S5)

Ns: *Uala, uala...* Que guai!

Aquestes músiques generen sensacions diferents en els alumnes. Tot i això, a mesura que hi estan en contacte, aquestes posicions antagòniques es van aproximant. La mestra proposa activitats de pràctica musical amb la finalitat que els alumnes es puguin habituar i aproximar a aquestes sonoritats, les puguin entendre i en puguin reconèixer les característiques.

Les mestres manifesten que la PMP és una molt bona etapa perquè els alumnes tinguin una experiència musical, que els permetrà aproximar-se a la música, i així ho expressen:

(EMB)

I: Què et sembla que els va aportar la pràctica musical prèvia?

M: D'una banda, el reconeixement sonor. Van començar a entendre aquella música i a reconèixer aquell tipus de sonoritat, aquelles escales, les veus, i això va estar molt bé, molt necessari, perquè si s'hi enfronten sols, a vegades penso que pot ser un fracàs. El tipus de veu nasal, o coses així, els sobta tant que només els indueix a riure. En canvi, fet a l'aula com a activitat prèvia ja ho atura, i llavors ja s'ho prenen d'una altra manera.

No només les reaccions que els alumnes tenen davant de la música, sinó també la manera com en parlen, ens mostra aquest procés d'aproximació. A mesura que els nens i nenes se submergeixen més en la música, en parlen amb més propietat, amb un millor coneixement i utilització del vocabulari.

En el transcurs de la PMP, els alumnes incorporen al seu vocabulari conceptes propis de la música del món que aprenen, per tant, se la van fent seva.

A continuació, presentem una seqüència de sessions que ens mostren aquesta evolució. Hem agafat com a exemple la manera com els alumnes parlen d'un instrument tradicional xinès, la pipa.

En la 1a sessió

A l'inici de la PMP, quan els alumnes desconeixen pràcticament la música i només n'han fet tres audicions, els comentaris que fan tenen els qualificatius *estrany* i *diferent*. Alguns exemples podrien ser:

N1: Aquesta música és rara.

N2: D'on treus aquestes músiques tan estranyes?

En la 2a sessió

Després d'haver fet diferents activitats en relació amb la pipa (deu escoltes de tres audicions diferents en les quals apareix aquest instrument, una activitat d'exposició d'informació, cinc activitats de conversa, dues de llenguatge musical i una d'interpretació amb instruments de percussió de placa), podem observar que els alumnes reconeixen l'instrument en la nova audició, i, tot i que no en poden dir el nom, ja no s'hi refereixen com si fos quelcom estrany i el saben ubicar en una família d'instruments concreta.

(VB,S2)

(Els alumnes fan referència a la pipa, un instrument de corda pinçada xinès, de la manera següent:)

M: Què en podeu dir?

N1: Que la guitarra de bambú sona... com aquella guitarra...

M: Un instrument de corda. Però quin era dels dos que ja havíem sentit? Teníem la pipa i el *zheng*. Quin dels dos creieu que era?

Ns: La pipa.

Podem observar que els alumnes no es recorden del nom de l'instrument, però el situen dins de la família d'instruments de corda pinçada, per això posen l'exemple de la guitarra. Les intervencions de la mestra els serveixen per anar-lo situant. A mesura que escolten aquesta música i en parlen, s'hi aproximen.

En la 4a sessió

Just quan acaba la PMP, després d'haver fet diferents activitats en les quals apareix la pipa (onze escoltes de tres audicions, set activitats de conversa, una d'exposició d'informació, tres de llenguatge musical i una d'interpretació amb instruments de placa), els alumnes comencen a incorporar al seu vocabulari el nom d'un dels instruments que han treballat, i en reconeixen tant la imatge com el so.

(VB,S4.7)

*(Els alumnes estan buscant informació per centrar el tema de recerca que han escollit. Els grups que han triat treballar els instruments xinesos obren una pàgina web i, quan veuen un dels instruments, expressen eufòriques:)*

N1: Mira, la pipa!

Reconeixen el que han estat treballant a la PMP, en veuen una fotografia i saben identificar quin instrument és, ja que en l'activitat d'exposició d'informació la mestra els havia explicat algunes característiques de l'instrument i els n'havia ensenyat una imatge. Les nenes es mostren contentes de conèixer l'instrument, i això les anima a continuar buscant.

Podem observar que el procés d'aproximació és relativament ràpid, i depèn del nombre d'activitats que es facin. Tot i això, cal donar un temps suficientment llarg als alumnes perquè puguin passar per tot aquest procés.

Tot i que entenem que aquest procés d'aproximació a aspectes musicals que els alumnes desconeixen és propi de la manera d'aprendre ja sigui la música sigui del món o no, considerem que cal ressaltar-ho perquè realment aquest canvi en la manera de referir-se a la música ha estat notori, i ens deixa veure l'efecte que té la PMP a l'hora de conèixer una nova música del món.

— Potenciar l'experimentació musical per aproximar-se a les característiques sonores

Un altre dels motius pels quals es potencia l'experimentació musical és perquè els nens i nenes puguin aproximar-se a les característiques sonores de la música. En aquest cas, la mestra fa propostes d'activitats d'interpretació i de creació.

Les activitats d'interpretació, d'una banda, donen l'oportunitat als alumnes d'experimentar i de posar-se en contacte amb elements musicals que formen part d'una altra cultura a partir de l'execució, cosa que els brinda noves experiències. Sovint, aquestes activitats d'interpretació estan acompanyades de les d'escolta, les quals permeten als alumnes descobrir algunes de les característiques de la música, com també imitar-les i reproduir-les en les seves interpretacions.

(BV, S)

Un exemple és el moment en què, en el projecte de música i cultura xineses, la mestra proposa als alumnes interpretar un fragment de la melodia xinesa *Xiang Xiaogu*, que han escoltat prèviament. Els alumnes tenen escrita la melodia a la pissarra sense ornamentacions. Després d'unes quantes interpretacions d'aquesta melodia, per iniciativa pròpia, incorporen repeticions de notes i altres ornamentacions característiques de la música xinesa que han pogut captar quan han escoltat aquesta peça. Així doncs, mentre interpreten, els nens i nenes experimenten amb les característiques sonores de la música del món que, pel fet de ser diferents de les que estan acostumats a trobar, tenen la necessitat d'integrar en les seves interpretacions per poder-les viure.

Les activitats de creació, de l'altra, permeten als alumnes posar en joc tot allò que han après i experimentat a partir de la pràctica interpretativa i auditiva de la música del món.

En la PMP, la mestra també demana als alumnes que facin petites pràctiques creatives amb elements característics la música del món treballats. El procés que té lloc durant aquestes pràctiques fa que els nens i nenes es vegin obligats a reflectir d'una manera pràctica i autònoma tot allò que han descobert i analitzat amb el docent.

Això comporta aconseguir sonoritats properes a les de la música que estan estudiant i, per tant, implica incrementar el nivell de comprensió i d'experimentació, és a dir, s'aconsegueix un grau més elevat d'aproximació a la música de la nova cultura.

Aquest procés, però, no és fàcil, i als alumnes, d'entrada, els resulta més còmode utilitzar els elements musicals als quals estan acostumats, per això, la mestra contínuament estimula i anima els seus alumnes perquè incorporin els elements propis de la música del món que estan estudiant.

Al final, una vegada fetes les creacions, els alumnes valoren molt positivament aquelles que incorporen elements característiques de la música del món que estudien i aquelles que s'aproximen més a la seva sonoritat.

L'exemple següent ens mostra la valoració que fa un alumne de la feina duta a terme pels seus companys, en la qual utilitzen elements per representar la naturalesa de la mateixa manera que es feia en la música prehistòrica que havien treballat a l'inici de la PMP:

(VA, S8.3)

M: Ahir no vam tenir temps de comentar les creacions que havíem fet, però m'agradaria que ara féssiu algun comentari del que vam escoltar.

N1: A mi, em van agradar molt totes, però la de l'últim grup estava molt bé, perquè hi havia la guitarra, el piano, etcètera.

N2: A mi, em van agradar molt totes, però sobretot la de la Clara, l'Aina...

M: La de la natura, oi? La de la natura i la vida.

N2: Sí.

M: Per què et va agradar?

N2: Em va *representar* molt el tema.

M: I com ho van fer perquè et semblés que ho estaven *representant* molt?

N2: No ho sé, per l'ocarina o el xiulet.

M: Què et semblava a tu que feien? Els efectes sonors que havien triat, què et semblava que representaven?

N2: La natura.

Les activitats d'interpretació i creació ens recalquen la idea que s'aprèn música fent música, que les vivències musicals posen als alumnes en contacte directe amb la música, i que l'experimentació i la manipulació de la música els fa aproximar-s'hi. A més a més, tal com veurem més endavant en aquest capítol, com més propera sentin la música, més capacitat tindran per interessar-s'hi.

### 7.3.2 Intervencions per activar els interessos dels alumnes: crear expectació i predisposar els alumnes cap a la música del món

A continuació, ens disposem a detallar i a exposar les característiques de la tercera i última finalitat que tenen les intervencions de la mestra en aquesta etapa de la PMP: activar els interessos dels alumnes.

Si analitzem les dades recollides sobre la PMP es fa evident que en les intervencions de la mestra tant el contingut del missatge com la manera d'expressar-se sempre van acompanyats de la intenció d'activar i de fer aflorar els interessos dels nens i nenes.

És per tot això que la mestra, amb l'objectiu d'activar els interessos dels alumnes, utilitza bàsicament dues estratègies que detallarem a continuació: crear expectació i predisposar els alumnes a rebre la música del món.

#### a) Crear expectació

La mestra juga amb la intriga i amb l'expectació per cridar l'atenció dels seus alumnes, perquè vulguin conèixer més coses sobre allò que els explicat i per activar els seus interessos.

Al llarg del desenvolupament de la PMP, hem pogut observar que l'expectació hi era sempre present, tant en les activitats de pràctica musical com en les d'exposició d'informació i en les de conversa. Però, sobretot, s'utilitza amb dues finalitats concretes, tal com s'ha especificat anteriorment: per introduir un nou element musical i per respondre una pregunta concreta.

#### — Per introduir un nou element musical

Quan la mestra introdueix un nou element musical, juga amb la modulació i l'entonació de la veu, busca el silenci i fa servir tota mena de recursos per generar curiositat i que els nens i nenes tinguin ganes de conèixer i descobrir allò que es presenta com a desconegut.

Per exemple, quan ens ensenya un instrument nou, el cobreix perquè els alumnes no el puguin veure, i així manté la seva atenció fins al darrer moment.

L'exemple següent ens mostra com la mestra presenta un instrument característic prehistòric mexicà. En dóna informació (nom, material, forma) i finalment el fa sonar.

(VA, S2.1)

M: I algú sap com es diuen aquest tipus d'instruments?

N1: *Silvato, silvato.*

M: Xiulet...

N2: Ocarina.

M: Ocarina, exacte.

N3: Com feien això del fang?

M: Com està fet el fang? És terra i aigua. Dos elements de la natura.

(*La mestra treu un altre instrument del cistell.*)



M: Per poder conservar aquests instruments sempre els han d'embolicar amb roba i amb coses que els protegeixin, perquè és de fang, i és molt trencadís.

N4: Això és una ocarina, oi?

M: Aquesta és una altra ocarina, sí. (*L'ensenya als alumnes.*)

Ns: *Uala*, té una *cara*, té forma de... Com es toca?

N5: La pots tocar?

M: La presentem? Escoltem com sona?

Ns: Síiiiiiiii!

(*La mestra toca l'ocarina.*)

La mestra té l'instrument a la mà mentre en va explicant les característiques, però no el fa sonar fins al final. Els nens el poden veure tota l'estona, però no saben com sona. La intensitat amb la qual esperen poder escoltar com sona, doncs, s'incrementa fins que la mestra fa la pregunta clau i els nens contesten amb excitació. Aquesta intriga, a més a més, fa que els nens s'interessin per l'instrument, ja que en sessions posteriors en recorden el nom i les característiques, i en parlen.

Encara que aquesta manera de crear expectatives i de desenvolupar la conversa sigui una forma habitual de treballar de la mestra, considerem que en el cas que estudiem és important i necessari que es faci així, perquè genera un tipus de pràctica molt favorable per activar el que es persegueix en el treball per projectes: que els alumnes sentin la necessitat de formular-se preguntes, que tinguin interessos i que es generin ganes d'aprendre més coses.

#### — Per respondre una pregunta concreta

Quan la mestra ha de respondre una pregunta concreta, genera expectació evitant contestar tot el que els alumnes li demanen, deixant la informació en suspens i procurant que siguin ells qui la resolguin.

Les mestres són ben conscients que aquesta intriga captiva els alumnes i els motiva, i ho expressen d'aquesta manera:

(EMA)

M: Intentava que no es digués el nom del país de seguida, sinó que hi hagués una mica de misteri fins arribar al fet que fossin ells qui ho descobrissin en tot cas. Llavors, la meva intenció era que hi hagués una motivació, era generar la motivació, era generar un interès.

Habitualment, aquest fet desencadena una reacció immediata en els alumnes, que es tornen insistents fins que obtenen una resposta, i repeteixen durant diferents sessions la pregunta que havien formulat a la mestra. Una vegada els alumnes resolen el dubte que tenien, la mestra procura mantenir aquesta motivació perquè els alumnes facin més preguntes.

En l'exemple següent, mostrem un moment de la conversa en el qual els alumnes insisteixen a la mestra perquè els digui de quin lloc prové la música que escolten. El fet de no contestar genera expectació, els alumnes formulen hipòtesis i es motiven per conèixer coses sobre la música del món. En certa manera, es preparen per al que hauran de fer en el projecte.

(VA,S?)

M: Aquest text que estem llegint (*es refereix al text en llengua nàhuatl que apareix a la cançó «Oh, si nunca yo muriera»*) és una transcripció d'una llengua, és una transcripció al nostre alfabet, per tant, vol dir que...

N1: D'on és?

M: Vol dir que aquesta llengua, originàriament, probablement no s'escrivia, i només era de tradició oral.

N1: Però, d'on és?

N2: Encara no ens ho has dit.

N1: No ho dius, eh?

M: (*Riu.*) No, no ho dic!

[...]

N3: És del Perú.

M: Ho hem de descobrir.

Ns: Ho hem de descobrir! (*Xivarri, emoció i expectació.*)

En aquest cas, evitant respondre les preguntes dels seus alumnes, la mestra els crea la necessitat de saber coses sobre el text de la cançó, per tant, genera expectació i interès.

Cal afegir, també, que els alumnes mateixos, a través dels qüestionaris d'opinió que van fer quan va acabar el projecte, corroboren el que estem exposant: diuen que l'expectació que es va generar durant la PMP els va servir per captar el seu interès envers la música del món. Ho manifesten amb els comentaris següents:

(QA)

N1: Sí que m'ha agradat l'inici del projecte, perquè m'ha agradat descobrir coses noves.

N2: A mi, a l'inici, m'ha agradat que estava intrigat per saber de quin país era aquella llengua, perquè era interessant.

N3: Aquella intriga de descobrir de què era el poema i quin idioma era em va semblar molt emocionant.

N4: Sí, perquè era misteriós i no sabia d'on podia venir.

## **b) Predisposar els alumnes cap a la música del món**

Per activar els interessos dels alumnes, la mestra no només genera expectació, sinó que també és conscient que els nens i nenes han d'estar predisposats a treballar la música del món.

D'aquesta manera, en les primeres pràctiques musicals en relació amb la música del món que és objecte d'estudi en cada projecte, la mestra fa algunes intervencions que, en certa manera, condicionen i a la vegada preparen i predisposen els alumnes a dur a terme aquesta pràctica.

Com ja s'ha comentat, les músiques del món estan constituïdes per elements musicals que, pel fet de ser desconeguts, poden resultar sorprenents per als alumnes, i els criden l'atenció. Això pot desembocar tant en reaccions positives com de cert rebuig. Per aquest motiu, a diferència d'altres situacions d'aula amb altres tipologies de música, la mestra opta per donar algunes informacions sobre la música amb dues finalitats: fer conèixer als nens i nenes la seva opinió sobre alguns aspectes de la música que escoltaran i interpretaran, i concretar els elements d'observació.

Ambdues finalitats persegueixen predisposar els alumnes a conèixer els nous sons que la música del món els ofereix i potenciar una actitud positiva envers la música.

— Fer conèixer als nens i nenes la seva opinió

Quan la mestra fa conèixer la seva opinió sobre algun aspecte de la música que està presentant als alumnes, té cura del vocabulari que utilitza, acompanya les seves explicacions amb comentaris positius, subratlla les particularitats de la música i remarca alguns detalls que poden cridar l'atenció dels alumnes o que els poden interessar.

Altres vegades, els comentaris fan referència a qualitats de la música, tal com il·lustren els exemples següents:

(VB,S1 i S2)

M: Resulta que la música xinesa a mi m'agrada moltíssim, i fa temps que tinc ganes que l'escoltem una miqueta i que n'aprenuem més coses.

M: És bonica, aquesta flauta.

(VB,S2)

M: Veureu que és un tipus de veu especial. La cançó és molt bonica.

*(Alguns nens, quan escolten la veu nasal característica d'algunes regions de la Xina, comencen a riure, però la majoria escolten amb atenció.)*

*(La mestra escriu les notes per ordre a la pissarra; les notes que formen l'escala pentatònica de l'audició.)*

M: Només amb aquestes cinc notes construeix una peça molt bonica.

Totes aquestes intervencions i comentaris influeixen en l'actitud que els alumnes tenen davant la música, afavoreixen que tinguin una mirada positiva, els estimulen que vegin la música amb bons ulls i, en conjunt, centren la seva atenció en aspectes concrets que els poden interessar.

— Concretar els elements d'observació

La mestra també centra els seus comentaris a parlar dels elements que els alumnes han d'observar, que solen ser les particularitats de la música, perquè vol que els nens i nenes s'hi fixin i que, en el futur immediat, orienti els seus interessos cap a aquests elements.

Exposant les potencialitats de la música, les mestres pretenen generar predisposició en els seus alumnes i activar els seus interessos.

Les intervencions que la mestra fa per activar els interessos dels seus alumnes, juntament amb les que els aporten una base de coneixement i els permeten aproximar-se a la música, faciliten la seva preparació per al desenvolupament del projecte. Així doncs, aquestes intervencions repercuteixen en la següent etapa del projecte, tal com veurem a continuació.

### 7.3.3 Les repercussions de les intervencions del docent: de l'activació a l'elecció dels interessos

Fins ara, hem exposat com s'ha preparat la mestra per poder dur a terme els diferents tipus d'intervencions, hem pogut observar que cadascuna d'aquestes es fa en funció d'una finalitat, però que, tot i això, s'interrelacionen i es complementen amb l'objectiu de poder preparar els alumnes per iniciar el projecte. Abans de tancar el capítol, però, ens agradaria centrar-nos a analitzar de quina manera han repercutit aquestes intervencions en la continuïtat del projecte per tal de poder veure l'efectivitat del treball fet durant la PMP.

Quan ens mirem amb perspectiva cadascun dels projectes portats a terme, podem observar que en ambdós casos allò que succeeix en la PMP, en certa manera, influeix en el desenvolupament del projecte. Els continguts que s'han treballat en les diferents activitats de l'etapa prèvia continuen estant presents en la fase d'elecció dels temes d'interès, per tant, es pot observar que la tasca feta per la mestra per garantir que els alumnes estiguin preparats per començar el projecte i perquè el tema no es desvinculi del que ella ha proposat, comença a donar els seus fruits.

Així doncs, la PMP i la fase de tria del tema d'interès del projecte tenen molta relació, perquè les intervencions que la mestra fa per activar els interessos dels nens i nenes repercuteixen directament en l'elecció dels interessos.

A continuació, analitzem quina ha estat aquesta connexió en cadascun dels projectes que hem dut a terme. Per fer-ho, en primer lloc, presentem dues figures que ens il·lustren la manera com es relacionen els continguts treballats en la PMP i els interessos que els alumnes plantegen i, a continuació, concretem algunes de les característiques de la relació que s'hi estableix.

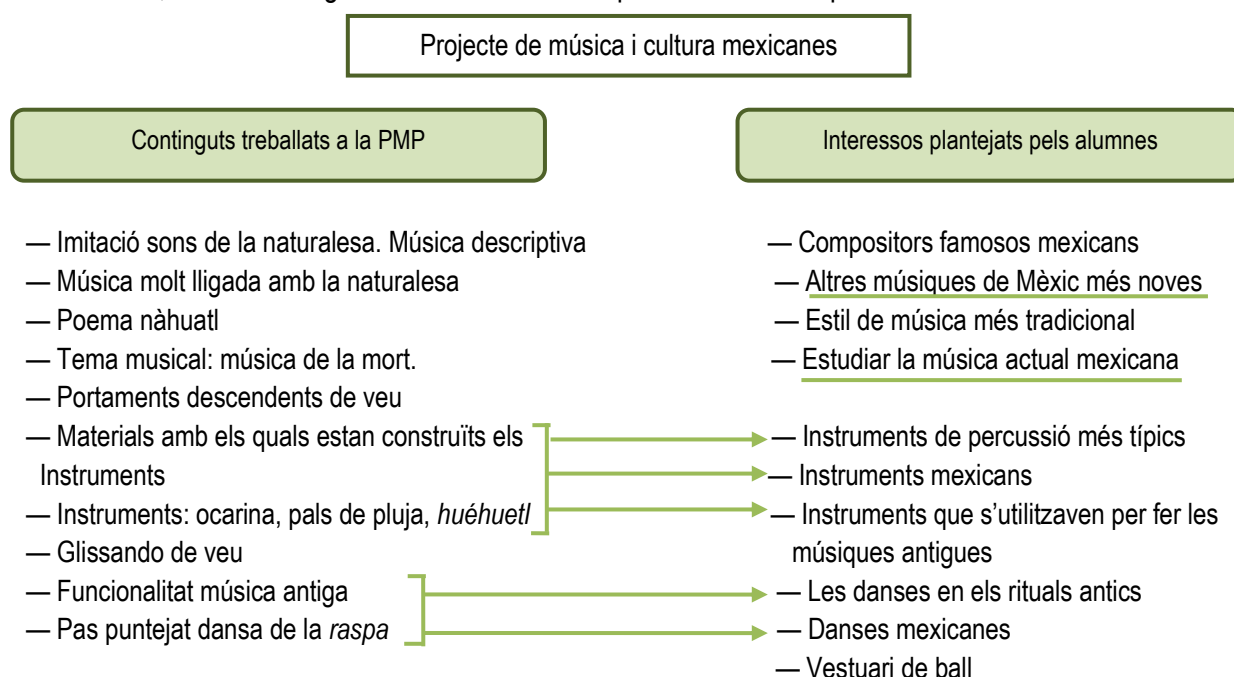


Figura 45: Relació entre els continguts treballats en la PMP i els interessos que els alumnes plantegen en el projecte de música i cultura mexicanes.

En el cas del projecte de música i cultura mexicanes, en primer lloc, podem observar que més de la meitat de els temes que els alumnes es plantegen investigar tenen relació amb els continguts que s'han treballat en la PMP. Com ja hem comentat anteriorment, els continguts que s'han treballat en la etapa prèvia es concentren en un tema concret, la música prehispanica mexicana. El fet de delimitar la manera com es presenta la música fa que els interessos que plantegen els alumnes no siguin dispersos, sinó que se centrin també en uns aspectes concrets —en aquest cas podem observar que se centren en els instruments i les danses.

En segon lloc, podem observar que els alumnes s'interessen pels continguts que s'han treballat de dues maneres: d'una banda, volen aprofundir en allò que ja coneixen, i si els presenten alguns dels instruments que s'utilitzaven per fer les músiques antigues, ells en volen conèixer més; de l'altra, els continguts treballats els serveixen com a punt de partida per plantejar-se els seus interessos, ja que no volen aprofundir-hi, sinó conèixer-ne altres aspectes relacionats. Així doncs, si han estudiat els instruments mexicans de les músiques prehispaniques, ells volen conèixer els instruments mexicans en general.

En tercer lloc, hem subratllat dos interessos, els quals a primer cop d'ull no tenen relació amb cap contingut treballat a la PMP, però que, a partir dels comentaris que fan els alumnes durant les sessions, sí que els hi veiem relacionats. Una de les alumnes, enmig d'una sessió de la PMP, pregunta a la mestra:

(VA,S5)

N1: Algun dia podríem treballar, en lloc de cançons antigues, cançons una mica més modernes?

M: Sí, també. El que passa és que ara estem començant pels inicis de la música, des de les cultures antigues. M'interessa veure la part més primitiva.

La mestra de música durant la PMP ha estat treballant música prehispanica mexicana, per tant, només ha mostrat aquest tipus de música als alumnes, la qual cosa els ha generat la curiositat de conèixer altres estils musicals més moderns. El que ens mostren aquests comentaris és que les alumnes volen canviar d'estil dins la música mexicana, cosa que ens fa plantejar que allò que es treballa en la PMP també desperta en els alumnes l'interès per conèixer altres possibilitats.

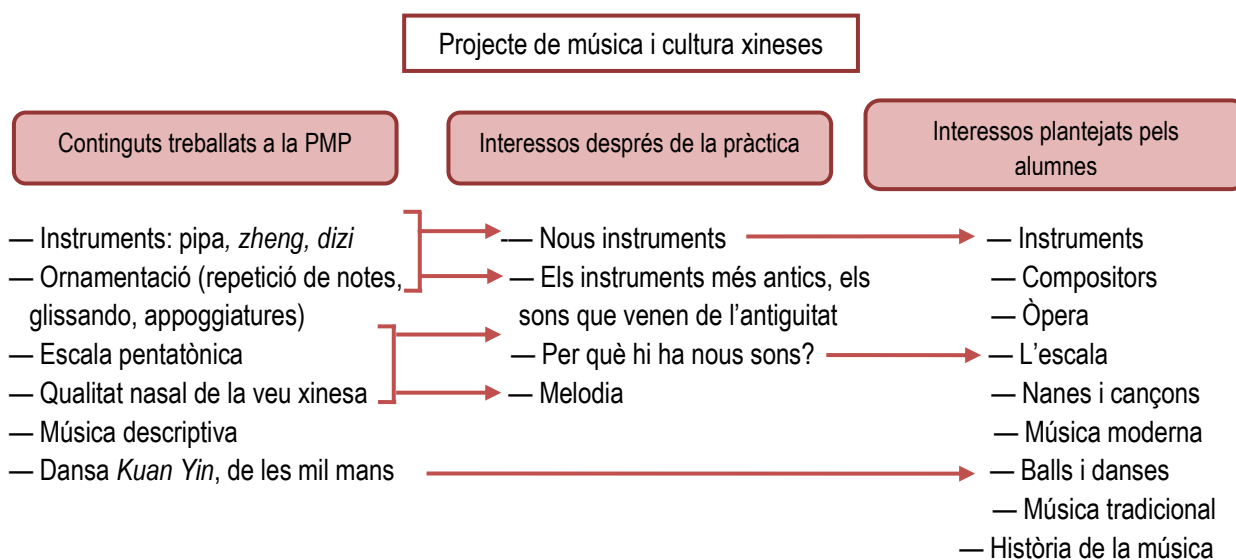


Figura 46: Relació entre els continguts treballats en la PMP i els interessos que els alumnes plantegen en el projecte de música i cultura xineses.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, en primer lloc, podem observar que un terç dels interessos que plantegen els alumnes en la fase d'elecció correspon als continguts que s'han treballat a la PMP. Tot i això, si ho analitzem des del punt de vista dels continguts, pràcticament tots estan reflectits en els interessos que s'han plantejat els alumnes.

La PMP d'aquest projecte ha ocupat tres sessions, en els quals s'ha pogut treballar un nombre concret de continguts. En aquestes sessions no s'ha aprofundit massa en aquests continguts, perquè la finalitat de la mestra era mostrar un ventall ampli de possibilitats de la música xinesa als alumnes.

Tot i això, que els que s'hagin treballat formin part dels interessos plantejats pels alumnes és una dada força significativa, perquè ens mostra que hi ha una repercussió. Els altres tipus d'interessos que els alumnes plantegen provenen dels seus coneixements previs o de les inquietuds que tenen sobre la música en general.

En segon lloc, la figura ens mostra que els continguts que es treballen en la PMP serveixen als alumnes d'exemples de coses que els interessa saber, com a base que impulsa els seus interessos. D'aquesta manera, si se'ls ha presentat una dansa xinesa, els alumnes en volen conèixer més. També volen aprofundir en algunes de les coses que s'han treballat, com és el cas de l'escala pentatònica.

En tercer lloc, podem observar que aquesta figura està presentada en tres columnes en lloc de dues com en el cas anterior. La columna del mig correspon als interessos que els alumnes manifesten just després de l'experimentació pràctica amb música de la Xina. En aquest projecte, en la primera sessió de la PMP la mestra ja va preguntar als alumnes què volien conèixer sobre la música xinesa. Després de la pràctica instrumental, els interessos estaven relacionats amb aspectes musicals abstractes, és a dir, aquells que es relacionen amb la manera com està constituïda la música. En l'última sessió de la PMP, que no estava introduïda per cap pràctica musical, va ser quan la mestra va preguntar als alumnes quins interessos tenien i, tal com veiem en la columna de la dreta, tot i que alguns dels interessos que van plantejar els alumnes estaven connectats amb el que s'havia treballat en la PMP, el que els nens i nenes van plantejar va tenir relació amb aspectes més generals i tangibles de la música.

A partir d'aquí concretem algunes de les característiques de la relació entre la pràctica musical prèvia i la fase d'elecció del tema d'interès: els continguts treballats en la PMP condicionen l'elecció dels temes d'interès i algunes de les particularitats dels interessos que plantegen els alumnes.

#### **a) Els continguts treballats en la PMP condicionen l'elecció dels temes d'interès**

Com ja hem comentat amb anterioritat, en la PMP la mestra intervé per aportar una base de coneixement als alumnes. A partir dels diferents tipus d'activitats que planteja, es treballen uns continguts que hem pogut observar que han influït directament en l'elecció del tema d'interès que els nens i nenes han proposat investigar.

Les figures presentades i els comentaris que fan els alumnes ens deixen veure que la preparació que la mestra ha procurat donar als seus alumnes durant la PMP fa que aquests es puguin plantejar interessos. També es pot observar que la PMP resulta condicionant, perquè els interessos dels alumnes hi tenen relació —més de la meitat en un projecte i un terç en l'altre—, per tant, d'una manera indirecta els alumnes són conduïts i condicionats. Així ens ho mostren els comentaris dels alumnes:

(QB)

N1: Ens interessaven els balls i danses perquè ho hem vist a música, i ens interessaven els instruments perquè també els vam veure.

N2: Volem aprendre més coses del que ja sabem.

Hem pogut observar que aquest condicionament no és negatiu sempre que els alumnes arribin a manifestar que ho volen treballar i no ho sentin com una imposició. Els mestres parteixen de la premissa que els projectes de treball són una metodologia d'ensenyament-aprenentatge, per tant, a part de totes les competències que pot aportar als alumnes aquesta metodologia, que els nens i nenes aprenguin és la finalitat més important.

Els interessos que els alumnes plantegen, però, tenen certes particularitats.

### **b) Les particularitats dels interessos que plantegen els alumnes**

En l'elecció dels temes d'interès del projecte, els alumnes plantegen uns interessos que provenen de dues vies d'activació: d'una banda, allò que s'ha treballat en la pràctica musical prèvia, i, de l'altra, els coneixements previs que tenen i les seves inquietuds i motivacions. D'aquesta manera, hem pogut observar que aquests interessos tenen unes particularitats, les quals detallem a continuació:

#### **Interès per aprofundir en allò conegut o descobrir-ne coses noves**

Les figures presentades ens mostren que els continguts treballats en la PMP despertaven l'interès dels alumnes en dos sentits:

- Per descobrir coses noves en relació amb un mateix tema: Hi ha determinats continguts que estimulen els alumnes i serveixen com a base per voler conèixer altres coses relacionades amb un mateix tema. Així doncs, allò que es treballa en la PMP els serveix per ampliar els seus interessos per coses que encara no coneixen. Per exemple, en ambdós projectes, els alumnes s'interessaven per certs continguts que es treballen en la PMP, com els instruments, però no volen aprofundir en els que ja han treballat, sinó conèixer-ne de nous.
- Per aprofundir en un contingut ja presentat: En aquest cas, però, els alumnes volen aprofundir exactament en l'aspecte que els han presentat en la PMP per obtenir-ne una informació més detallada. Els següents comentaris dels alumnes reflecteixen aquesta idea:

(VB,S)

M: Quins interessos teniu?

N1: La pipa.

N2: La pipa ja la vam buscar, i era de bambú.

N1: Sí, però en vull saber més coses.

Els dos casos ens mostren com, d'una manera o d'una altra, els alumnes parteixen d'allò que han conegut en la PMP per plantejar-se què volen continuar aprenent. Dit d'una altra manera, com més coneixement adquireixen els nens i nenes, més interessats estan en la música. Per tant, si volem que s'interessin per una música del món concreta, caldrà conèixer-la, experimentar-la i viure-la.

Així ens ho expliquen els alumnes en els qüestionaris d'opinió fets al final del projecte:

(QB)

N1: El meu nivell de satisfacció no era el mateix, perquè abans no sabia res i ara sé moltes més coses.

N2: A mesura que anàvem aprenent més coses, m'agradava més i m'interessava més.

N3: Abans tenia menys interès. A mesura que en saps més, vols investigar més.

### **Interès per allò tangible o per allò abstracte**

En les figures presentades també podem observar que els alumnes tenen tendència a plantejar-se un mateix tipus d'interessos, els quals es relacionen més amb els aspectes tangibles de la música, com les danses, els instruments, els compositors i les cançons. Així doncs, aquests temes han estat plantejats pels alumnes en els dos projectes, tot i que estudiaven músiques de països diferents.

Com a *tangible* entenem aquells aspectes de la música que es poden percebre d'una manera clara i precisa, ja sigui perquè han estat més treballats dins l'àrea de música al llarg de l'escolarització dels alumnes o perquè no és necessari un coneixement especialitzat per poder-los entendre.

Tot i això, també hem pogut observar que els alumnes, després d'una pràctica musical dirigida en la qual s'analitzen les particularitats de la música, també són capaços de plantejar interessos en relació amb als aspectes abstractes de la música, aquells que són més difícils de comprendre perquè no són distingibles amb claredat i pertanyen a una vessant més analítica de la música i del llenguatge musical.

Així doncs, aquest fet ens mostra que la PMP brinda als alumnes la possibilitat d'anar una mica més enllà en la matèria musical, i fa que es puguin plantejar un tipus d'interessos més relacionats amb l'essència musical, la manera com està feta la música. No és una tasca fàcil, però tal com hem pogut observar en les taules, l'experimentació musical i la descoberta de nous sons a partir de la pràctica musical fa que els alumnes s'interessin per qüestions d'aquest tipus.

### **Interès per allò desconegut**

A part d'allò que es pugui mostrar als alumnes en la PMP, hi ha un tipus d'interès que no el promouen els continguts que es treballen, sinó la tipologia de música que es presenta als alumnes.



Hem pogut veure que la música del món desperta la curiositat dels alumnes perquè és desconeguda i diferent de la que estan acostumats a treballar. Els nens i nenes tenen una curiositat innata que els fa interessar-se per allò que no forma part de la seva vida quotidiana.

A continuació, hem recollit alguns comentaris que fan els alumnes en els qüestionaris d'opinió que ens mostren que la diferència els crida l'atenció:

(QA)

N1: He pogut aprendre més coses d'un país i de la seva cultura. Els estils de música, que són molt diferents dels d'aquí.

N2: Em semblava un llenguatge molt estrany.

N3: Em va agradar perquè els poemes eren una mica estranys, i m'agradaven.

Finalment, presentem un gràfic —elaborat a partir dels qüestionaris d'opinió dels alumnes del projecte de música i cultura xineses— en el qual es pot observar que la majoria dels alumnes pensa que la PMP ha servit per interessar-los per la música. Al costat del gràfic podem observar algunes justificacions de les seves respostes, en les quals veiem com els nens i nenes expliquen que la PMP els aporta el fet de poder estar en contacte amb una música que és diferent de la que ells estan acostumats a sentir, que els fa tenir interès per la música i pel país, i que allò que han treballat a la PMP ha estat significatiu per a ells. Els que comenten que no els ha despertat interès expliquen que és un tipus de música que no els agrada per la seva estètica sonora.

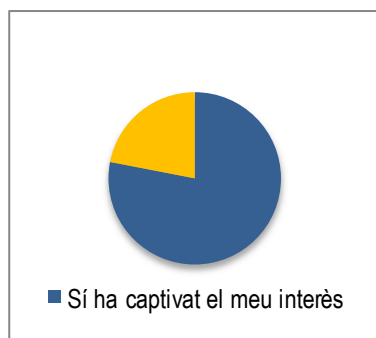


Figura 47: Opinió dels alumnes pel que fa a la PMP.

N1: Sí, perquè vaig veure que la música xinesa era molt diferent de la d'aquí.

N2: Sí, perquè em vaig fixar com cantaven els xinesos.

N3: Sí, perquè al final em van venir moltes ganes de veure més danses d'aquell tipus.

N4: Sí, perquè aquelles cançons que vam començar a escoltar a la primera classe de música de la Xina eren agradables, relaxants, i des d'aquell dia em va agradar més la música xinesa.

N6: Sí, perquè ens vam entretenir molt amb les músiques xineses i ens va motivar per seguir treballant.

N7: Sí, perquè et provoca intriga i tens ganes de saber com es fan.

N8: Sí, perquè em va sorprendre molt, perquè és una música diferent a la d'aquí en molts sentits.

Així doncs, a partir de l'anàlisi de la relació que hi ha entre l'etapa de la PMP i la fase d'elecció d'interessos, podem observar que els interessos dels alumnes poden variar ràpidament i el que els pot atraure és impredecible, ja que depèn de molts factors en el moment de la presa de decisions. Tot i això, el fet que hi hagi una preparació, una aproximació i una activació garanteix que la PMP sigui un recurs perquè els interessos dels alumnes romanguin en la música del món que se'ls ha presentat.

## 8. La visita d'un *culture bearer*

Un altre dels elements rellevants d'aquesta pràctica didàctica que fa confluïr músiques del món i projectes de treball és la visita d'un *culture bearer*, sobre el qual aportem informació en aquest tercer capítol d'anàlisi de resultats de la segona etapa de la recerca.

Tant en les experiències sobre els projectes de treball com en les de música del món consultats en l'estudi exploratori, es fa participar un expert. Hem pogut observar que en el primer cas es promou la visita d'un expert perquè resolgui els dubtes que els alumnes tenen o perquè els faci fer algun tipus d'activitat. En el segon cas, s'utilitzen els experts perquè aportin informació concreta als alumnes o els ensenyin a tocar instruments.

Si partim d'aquesta base, en la pràctica didàctica que hem portat a terme, hem buscat una persona que faci la funció d'expert, per tant, que tingui formació i experiència en el tema del projecte. Com que el tema és la música del món, lògicament hem pensat que el millor expert podia ser una persona nativa de la cultura, que tingués formació en música i cultura, és a dir, un *culture bearer*.<sup>58</sup>

Tal com hem comentat en el marc teòric, els *culture bearer* són músics nadius d'una cultura, és a dir, persones d'un país concret formades i educades en la seva cultura i en la seva música, que fan visites esporàdiques a les aules per compartir el seu coneixement i per dotar els alumnes d'experiències amb la música del món que estan estudiant.



Expert en música i cultura mexicanes

Insistim que sigui una persona originària de la cultura perquè considerem que el potencial d'aquests artistes rau en la qualitat d'informació que poden aportar als alumnes, i també en el contacte real amb la cultura i música que els poden proporcionar. Així doncs, la importància que aquesta persona experta en música també sigui nativa s'explica, en primer lloc, perquè el fet d'haver viscut i nascut en la cultura que s'estudia els ha permès tenir experiències de primera mà, i les transmeten als alumnes tal com ells les han viscudes.

Un dels experts amb qui vam tenir l'oportunitat de parlar ens comenta que el fet de ser una persona nativa permet donar una visió completa d'allò que s'explica, ja que ho ha pogut viure i experimentar. En conseqüència, ressalta la importància de convidar els *culture bearers* quan es treballa música d'altres cultures que no són la pròpia:

---

<sup>58</sup> A manera d'aclariment, cal comentar que, com que ens els projectes de treball sobre música del món els *culture bearer* són considerats persones expertes, al llarg del desenvolupament d'aquest capítol anomenarem aquesta figura tant *expert* com *culture bearer*.

(EC)

E: Convidar una persona nativa del país és fonamental, ja que només un artista originari del lloc té el prisma complet de tot el que envolta la música.

És importantíssim no només conèixer les tradicions del teu país, sinó haver-les viscut dins del cicle que és la vida: hi ha música de mort, de naixement, de festa, etcètera, i això només s'assimila completament quan ets d'aquell lloc. Amb això no vull dir que no es pugui aprendre a ensenyar música d'altres tradicions o cultures, cadascú té dret a fer el que li agradi, però sí que crec que s'ha de compenetrar totalment en la cosmovisió de la cultura per ser al més original possible.

En segon lloc, el fet d'haver nascut en el país que els alumnes estudien permet al *culture bearer* apropar la cultura a l'aula d'una manera directa, ja que no només l'ha adquirit a nivell social i cultural, sinó que és un descendent d'aquella cultura i porta els trets físics i culturals marcats en el seu rostre.

Així doncs, en aquest capítol ens centrarem a analitzar quin és el paper del *culture bearer* dins d'un projecte de treball sobre música del món.

Com veurem a continuació, els *culture bearer* fan diferents tipus de visita a l'aula: visites en format d'entrevista, en les quals sobretot es dona informació als alumnes i se'ls ofereix música en viu, i visites en format de taller de pràctica musical, en les quals s'ensenya als alumnes a tocar diferents instruments.

En relació amb aquestes visites, podem distingir tres moments: l'«abans», que serveix per preparar-la, el «durant», en el qual es poden observar les diferents modalitats d'intervenció del *culture bearer*, i el «després», en el qual es veu l'efecte i l'impacte que ha tingut la seva visita tant en els alumnes com en els mestres. Ens centrarem sobretot, però, a analitzar el «durant», el moment en el qual l'expert és a l'aula, i en concretarem les diferents modalitats d'intervenció: interpretar, transmetre informació i fer pràctica musical amb els alumnes. Cadascuna d'aquestes maneres d'intervenir es veu accentuada segons el tipus de visita que faci. Tot i això, no es produeixen per separat, i estan interconnectades.

Finalment, en la visita del *culture bearer* també hi estan involucrats els mestres de música, els tutors i els alumnes. Cadascun d'aquests desenvoluparà un paper determinat en els diferents moments relacionats amb la visita.

Per presentar l'anàlisi que farem a continuació, indiquem en quin moment de cada projecte es fa la visita dels *culture bearers*:

En el cas del projecte de música i cultura mexicanes, abans de la visita de l'expert, els alumnes han escollit els temes que volen estudiar, cada petit grup d'alumnes ha fet la seva recerca i tot just les acaben d'exposar davant dels seus companys de classe. L'expert intervé, doncs, en un moment en el qual els alumnes tenen coneixements previs sobre la música mexicana, però la recerca els ha plantejat dubtes que volen resoldre i volen conèixer-ne altres aspectes.

La visita del *culture bearer* tindrà un efecte que desembocarà en l'activació de nous interessos pel que fa la música mexicana, i fomentarà que el projecte tingui una segona part.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, l'expert arriba en un moment en el qual els alumnes han escollit els seus temes de recerca, han començat a investigar sobre la música i la cultura xineses i han començat a fer algunes exposicions orals davant dels seus companys, només sobre temes musicals. La visita de l'expert fomentarà una reactivació de la motivació i de la implicació dels alumnes i dels mestres envers el projecte, i tot allò que treballin tindrà més valor.

Partint d'aquesta base, a continuació analitzem els diferents aspectes que fomenten que aquests experts representin un element rellevant en un projecte de treball sobre música del món.

## **8.1 La preparació de la visita del *culture bearer***

Les visites que els *culture bearers* fan a l'escola estan pensades per aportar informació en relació amb els temes de recerca dels alumnes i per fer el muntatge d'una peça musical. Són visites curtes, però a la vegada molt valuoses, i els mestres en volen treure el màxim profit, és per aquest motiu que les preparen.

Segons l'enfocament que s'hagi donat a la visita, la preparació consistirà en una interacció mestre-experts —intercanvi d'informació sobre el que els alumnes han preparat, sobre l'organització i el contingut de la sessió— o una interacció mestres-alumnes —formular preguntes per als experts o preparar-se per allò que l'expert els pugui ensenyar, entre d'altres.

La preparació és conduïda, principalment, pel mestre, que desenvolupa un paper bidireccional actuant dins i fora de l'aula. Aquest conjunt d'accions i d'interaccions serveixen d'entramat per garantir un bon desenvolupament de la visita del *culture bearer*.

### **8.1.1 Preparació de la visita dins de l'aula**

Dins de l'aula, el mestre prepara els alumnes fent diferents activitats que s'adeqüen al tipus de visita que l'expert els oferirà (pràctica musical o exposició d'informació). En una visita més centrada en l'exposició d'informació, intenta activar interessos i curiositats perquè els nens i nenes plantegin preguntes per fer-li a l'expert. En una visita més dedicada a la pràctica musical, el mestre dóna informació als alumnes sobre els instruments que tocaran i fomenta que tinguin experiències interpretatives amb alguns d'aquests instruments. En ambdós casos, el mestre presenta la persona que els visitarà, en dóna informació i prepara els alumnes, en l'àmbit actitudinal, incidint en la seva predisposició i expectació.

#### **a) El mestre presenta el *culture bearer* als alumnes i la seva funció dins el projecte**

El mestre anuncia als alumnes que una persona experta en el tema del projecte els visitarà. Per generar expectació i estimular-los de cara a la visita, el mestre en dóna informació personal i també explica quina és la funció d'aquesta persona dins del projecte. Aquest procediment també es porta a terme quan els alumnes fan una sortida i el motiu d'aquesta és anar a veure una persona nativa del país que els pugui explicar coses.

Pel que fa a la informació personal, en detalla algunes trets biogràfics —nom, nacionalitat, què l'ha fet arribar fins aquí—, i també en destaca la formació professional —formació i experiència en el tema del projecte— perquè els alumnes entenguin que és una persona experta que els pot proporcionar molta informació. Així ens ho mostra la citació següent:

(VA, S.12.1)

M: L'expert que ens visitarà es diu Octavio Beltrán i és etnomusicòleg. Fa dos anys que viu a Barcelona. A Mèxic feia feines d'investigador i de pedagog. També és músic i historiador, i ha estudiat molt les cultures antigues i les actuals.

N: I és mexicà?

M: Evidentment.

Com podem observar, per generar expectació en els alumnes, els mestres recalquen l'origen i la professionalitat de l'expert.

Aquesta informació de caràcter més quotidià relacionada amb la vida dels experts apropa aquests personatges als alumnes, que es veuen predisposats a conèixer aquesta persona, ja que tenen ganes de saber com és i què els podrà explicar.

La mestra també els presenta la funció de l'expert en el projecte i els explica per què fan venir aquesta persona a l'escola. Recalquen que els pot resoldre o aclarir els dubtes que tenen respecte dels seus temes de recerca, i els alumnes els poden exposar les seves inquietuds. Les mestres també expliquen que és una persona a qui poden fer preguntes per obtenir informació sobre els seus temes de recerca i sobre aspectes nous que vulguin conèixer.

L'exemple següent ens mostra que la mestra tutora presenta la finalitat per a la qual han convidat l'expert:

(VA, S11)

T: A vegades, les preguntes que ens fèieu a la mestra de música o a mi ens quedaven coixes a l'hora de contestar-les, perquè no en sabíem prou. Llavors vam pensar que estaria molt bé que poguessin venir una o dues persones molt expertes en el tema a qui poguéssim fer tota una entrevista molt ben feta i que us poguessin respondre totes les vostres inquietuds.

Vosaltres, penseu que vindran segurament dues persones que coneixen perfectament la cultura mexicana i que us podran resoldre tot allò que us plantegi inquietuds i que vulgueu conèixer.

Aquests comentaris previs que fan els mestres serveixen per predisposar els alumnes a rebre l'expert amb ganes i perquè n'entenguin el motiu i la utilitat.

Els mestres també fan comentaris positius en relació amb la visita de l'expert i donen importància i exclusivitat a la informació que els pugui donar. Ambdós aspectes influeixen en la motivació i en la predisposició amb la qual els alumnes el reben.

La motivació, les expressions eufòriques que utilitzen els nens i nenes en els dies previs de la visita, i la responsabilitat i la implicació que demostren a l'hora de preparar-la, ens deixen veure que realment aquesta visita és un incentiu per a ells.

## **b) Preparació de l'entrevista del *culture bearer***

Una vegada anunciada la visita de l'expert i que s'hagi exposat el que aquest els pot aportar en el desenvolupament del projecte, es passa a preparar la seva visita amb l'elaboració d'una entrevista.

La preparació de l'entrevista de l'expert també influeix en el desenvolupament del projecte, ja que clarifica idees, crea expectació i fa que els alumnes siguin més conscients del que coneixen i del que no. Les preguntes per a l'entrevistat estan plantejades pels alumnes; tot i això, la mestra té un paper actiu en la seva elaboració.

Com a pas previ al plantejament de l'entrevista, la funció que té el mestre és la de conduir els dubtes que tenen els alumnes per reafirmar, així, una de les funcions que l'expert té en el projecte (resoldre dubtes) i per donar importància i valor a la seva visita.

Del paper del mestre durant el procés d'elaboració de les preguntes, en destaquem alguns aspectes que presentem a continuació:

- En primer lloc, els mestres ajuden els nens i nenes a fer que l'entrevista esdevingui el màxim de beneficiosa per al seu ensenyament-aprenentatge.

Amb la voluntat de treure el màxim profit de la visita de l'expert, el mestre té un paper actiu que condiona, en certs aspectes, l'elaboració d'aquestes preguntes.

- En segon lloc, els mestres vetllen perquè el contingut de les preguntes tingui a veure amb l'àmbit musical i amb el sociocultural. En aquest sentit, els mestres també procuren que hi hagi un equilibri entre les preguntes musicals i les socioculturals.

Si el grup ja ha estat en contacte amb temes socioculturals i musicals, els mestres simplement els demanen que es preparin preguntes sobre els temes del projecte, els recorden la funció que té l'expert en el projecte i delimiten, si ho consideren necessari, el nombre de preguntes.

En el cas que els alumnes no hagin estat en contacte amb temes socioculturals, la mestra planteja activitats orientades a activar els seus interessos per fer que aquests quedin reflectits en les preguntes.

Un exemple d'aquesta activació, el trobem en l'activitat següent, basada en un seguit d'imatges d'elements característics del folklore mexicà:

(VA, S11)

La mestra els demana que mirin unes imatges i, a partir d'aquestes, han de començar a pensar per grups totes les preguntes que els comencin a suggerir per fer-les a la persona especialista que els vindrà a visitar a la classe.

En aquest cas, les imatges van resultar ser una bona immersió en qüestions socioculturals, perquè van desencadenar l'aparició d'interessos i van estimular les idees dels alumnes. Tal com es podrà observar en les taules de relació que presentarem posteriorment, moltes de les preguntes socioculturals que els alumnes van plantejar-se de fer a l'entrevista tenen relació amb les imatges que van observar.

- En tercer lloc, els mestres fan prendre consciència als alumnes de l'estructura d'una entrevista a partir de la seva pràctica.

Finalment, els mestres vetllen per la qualitat de les preguntes finals que presenta cada petit grup de treball. Incideixen en el vocabulari que utilitzen per preguntar, miren si les preguntes estan ben plantejades i si són concretes, i no de caràcter general. Arran de la formulació de les preguntes, també es generen petits debats i diàlegs relacionats amb els diferents temes que incideixen en valors interculturals.

L'exemple ens mostra que un grup exposa en veu alta les preguntes que ha pensat i la mestra fa reflexionar els alumnes sobre el fet que la manera com es formulen les preguntes i el vocabulari que s'utilitza pot influir en la manera com les rebrà l'expert.

(VA,S11.5)

N1: Com és que a Mèxic porten aquestes robes tan estranyes? Com és que maten els animals?

M: Un moment, un moment... Crec que les preguntes sempre s'han de formular en un to positiu. Penso que tu, o nosaltres, com a europeus, podem considerar estranyes les seves robes, però la pregunta... no sé si la veig gaire ben formulada si dieu «aquestes robes tan estranyes»... Com li podríeu donar la volta? Si tu anessis com a representant de la cultura catalana a Mèxic, i arribes a una escola i et diuen: «Per què a Catalunya porteu aquesta roba tan estranya?» T'agradaria que te la formulessin així? O t'agradaria amb un to més positiu?

Ns: Més positiu.

M: Més positiu. A veure, com li podeu donar la volta?

N1: Mmmm... Com és que a Mèxic porten aquesta roba... tan diferent?

M: Diferent, o de colors tan llampants, o amb aquestes faldilles...

N1: O tan diferent per a nosaltres?

M: O tan diferent per a la nostra cultura. Sí, així el to canvia. Si tu li dius «tan estranya», el to és negatiu, sembla que a vosaltres no us agrada, i en cap cas volem dir això. És que nosaltres no hi estem acostumats.

Veiem que, en aquest exemple, la mestra vetlla perquè les preguntes estiguin formulades amb respecte envers les altres cultures, sense menyspreu ni discriminació.

### **Tipologia de preguntes pel *culture bearer***

Els alumnes pensen diferents tipus de preguntes per fer-li a l'expert: unes de caràcter personal i d'altres (la major part) sobre qüestions musicals i socioculturals. La major part de les preguntes estan condicionades per les indicacions que els mestres els han fet abans de començar a preparar l'entrevista i pels aspectes que han estat tractats anteriorment en el projecte.

#### Preguntes personals

Entenem per *preguntes personals* aquelles que fan referència a diferents àmbits de la biografia de la persona que els visita.

En aquest cas, els alumnes es plantegen preguntes relacionades amb la vida quotidiana de l'expert, amb la seva professió, d'altres amb la seva vida personal i d'altres amb la seva experiència en el camp la música. Alguns exemples es presenten a continuació:

(EA, EB)

- Que és el que més t'agrada de la Xina? I de Catalunya?
- On vas aprendre a ballar?
- Quan vas venir aquí, a Barcelona? Per què vas venir?
- De què treballes?
- A quina edat vas començar a estudiar música i a tocar un instrument?

Les preguntes personals, a banda que són preguntes que estan marcades per l'estructura de l'entrevista, responen a la curiositat innata que tenen els alumnes de conèixer aspectes de la vida de les persones.

### Preguntes sobre temes musicals

Entenem per *preguntes sobre qüestions musicals* aquelles que fan referència, únicament, a aspectes connectats amb la música del país que estan estudiant.

Es constata que la major part de les preguntes sobre temes musicals que els alumnes es plantegen de fer-li a l'expert estan relacionades amb els temes de recerca musical que treballen en el projecte.

A continuació, analitzem amb detall aquesta relació en els dos projectes a partir d'unes taules en les quals hi ha les preguntes que han plantejat els alumnes i els temes del projecte amb els quals estan relacionades:

La taula següent ens mostra que, en el projecte de música i cultura mexicanes, totes les preguntes (el 100% de les preguntes) musicals que els alumnes plantegen estan relacionades amb els temes de recerca del projecte.

<b>Temes de recerca del projecte</b>	<b>Preguntes plantejades a l'expert</b>
Compositors famosos mexicans (i músiques famoses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quins compositors són els més famosos de Mèxic?</li> <li>— Quina és la melodia més famosa de Mèxic?</li> <li>— Quina és la música que més s'escolta?</li> </ul>
Instrumentes i dansa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quins són els instruments més típics de les danses de Mèxic?</li> </ul>
Dansa i música actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quines danses típiques hi ha a Mèxic?</li> <li>— Als casaments, hi ha alguna dansa tradicional?</li> </ul>
Estils de música (tradicional i actual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quina és la música més antiga?</li> <li>— Quina música escolten els joves actualment?</li> </ul>
Instrumentes autòctons i formacions instrumentals	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quins són els instruments autòctons més típics?</li> <li>— Quins instruments s'utilitzen?</li> <li>— Quin és l'instrument més antic de Mèxic?</li> </ul>
Vestuari i danses	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quins vestits fan servir quan ballen?</li> </ul>

Taula 5 Relació preguntes entrevista amb temes de recerca musicals del projecte de música i cultura mexicanes.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, podem observar a la taula que sis de les nou preguntes musicals que els alumnes plantegen corresponen als temes de recerca del projecte. Això correspondria a un 67% de les preguntes.



A partir d'aquesta taula, també podem observar que hi ha una tema de recerca del projecte del quals els alumnes no han pensat cap pregunta per fer-li a l'experta (en aquest projecte els visita una noia xinesa, per això parlem d'experta). Casualment, correspon al tema que encara no han exposat els alumnes —la resta de grups ja han tingut l'oportunitat de fer la seva exposició oral.

Això ens fa pensar que els alumnes volen aprofundir en allò que ja saben, i que els és més fàcil plantejar-se preguntes sobre allò que ja coneixen.

Temes de recerca del projecte	Preguntes plantejades a l'expert
<b>Música tradicional xinesa</b>	
Instrumentos xinesos	— Quins són els instruments tradicionals xinesos? És difícil tocar un instrument tradicional xinès?
Música infantil xinesa	— Ens va costar molt trobar cançons de bressol per a infants. Hi ha el costum de cantar-ne a la Xina?
Òpera xinesa	
Música tradicional xinesa	— A la Xina, què s'escolta més? La música tradicional o la moderna?
Dansa xinesa	— Quines són les danses tradicionals xineses més importants?
<b>Música moderna xinesa</b>	
Rap, hip hop, rock, pop i house	— Com és el rap xinès? — A la Xina, què s'escolta més? La música tradicional o la moderna?
Preguntes no relacionades amb els temes d'estudi dels alumnes	— És habitual que la gent tingui aficions musicals a la Xina? Com s'ensenyava la música a les escoles? Ens agradaria saber quina importància es dona a la música. — És molt diferent la música xinesa de l'espanyola? — El pentagrama i les escales que s'utilitzen en la música xinesa són iguals que els que utilitzem nosaltres?

Taula 6: Relació preguntes entrevista amb temàtiques de recerca musicals del projecte de música i cultura xinesa.

Pel que fa a les preguntes musicals que no estan relacionades amb els temes d'estudi dels alumnes, hem pogut observar que tenen una característica comuna: estan plantejades en forma de comparació. Els alumnes busquen una relació entre la seva realitat i la informació que volen adquirir sobre el nou país que estan estudiant. Podríem atribuir-ho al fet que els alumnes construeixen coneixement a partir d'allò que ja coneixen, o que és més fàcil apropar-se una realitat desconeguda a partir d'una realitat més propera.

Ambdues taules ens mostren que els coneixements previs dels alumnes, com també l'activació d'aquests coneixements, juguen un paper important en la formulació de preguntes. A més a més, les preguntes que es plantegen els alumnes serveixen per aprofundir en el tema, per confirmar el que ja saben, per adquirir nova informació i per resoldre els dubtes que tenen.

El següent fragment evidencia d'aquest fet, en el qual veiem que es fa una de les preguntes musicals indicades en el quadre a l'experta xinesa:

(VB,S18.1)

N1. Ens va costar molt trobar cançons de bressols per a infants. Hi ha costum de cantar-ne a la Xina?

E: Jo mai no he conegut cap cançó d'aquestes... Segurament existeix, no sé per què, però jo no...

[...]

E: No em cantaven, però m'explicaven un conte molt curtet que sempre es repetia.

En aquest cas, aquest grup d'alumnes han estat buscant informació sobre un aspecte musical xinès i, com que no n'han trobat dades, decideixen consultar-ho a la font més fiable d'informació que tenen, una persona nativa experta en música, que els resol el dubte.

### Preguntes sobre temes socioculturals

Entenem per *preguntes sobre temes socioculturals* aquelles que estan relacionades específicament amb aspectes del folklore o d'altres àmbits socioculturals del país, com la política o la població, entre d'altres.

Les preguntes socioculturals que plantegen els alumnes estan connectades amb els temes de recerca del projecte o amb allò que s'ha tractat en el projecte puntualment, però que ha generat interès. Tot i això, els percentatges de relació són lleugerament més baixos que en el cas de les preguntes sobre aspectes musicals.

En el projecte de música mexicana, els temes d'estudi dels alumnes només són musicals. Malgrat això, el fet que no hagin aprofundit en la recerca d'aspectes socioculturals no significa que durant el desenvolupament del projecte els alumnes no hagin estat en contacte amb aspectes socioculturals a partir d'activitats puntuals que s'han fet per iniciativa de la mestra.

Així doncs, com podem observar en la taula que presentem a continuació, les preguntes socioculturals tenen relació amb diferents activitats s'han fet al llarg del projecte: activitats plantejades per la mestra perquè els alumnes puguin formular preguntes de tipus sociocultural, activitats de recerca sobre temes útils per contextualitzar el país i explicacions de la mestra de música en les quals ha relacionat la música amb algun aspecte sociocultural. Aquestes preguntes, però, també poden provenir d'interessos previs que tenen els alumnes i que no s'hagin tractat abans en el projecte.

Activitats prèvies organitzades pels mestres	Preguntes socioculturals plantejades a l'expert
Activitat proposada per la mestra tutora per generar preguntes socioculturals per a la visita	— D'on prové l'escut de Mèxic? Per què a la bandera apareix una àliga?
	— Quin és el menjar més típic?
	— Qui és l'home que apareix als bitllets?
	— Quines són les pintures més importants? Per què?
	— Quins són els edificis més importants?
	— Quins animals són els més apreciats a Mèxic? Tenen algun animal sagrat?
	— En Nezahualcoyotl és important?
	— Per què celebren el Dia dels Morts? I per què es diu Dia dels Morts?
	— Per què els agraden tant les calaveres?
	— Què és la Noche de los Alebrijes?
	— La papallona monarca és autòctona de Mèxic?
	— Encara es fan rituals?
	— Per què a les fotografies que hem vist apareixen amb roba o amb barrets fets d'animals?
Comentaris/explicacions de la mestra de música durant el desenvolupament del projecte	— Quines tribus diferents hi havia?
	— Encara hi ha tribus maies i asteques?
	— Quins animals mengen?
	— Quines festes són les més importants?
Activitat de contextualització de Mèxic per grups	— Per què els mexicans utilitzen aquests barrets tan grans?
	— Quan es va colonitzar Mèxic?
	— D'on provenen els seus vestits?

Interessos no activats prèviament	— A quines parts de Mèxic hi ha la població més pobre? I la més rica? Per què?
	— Per què es van construir els imperis? Quan van trigar a construir l'imperi més gran?
	— Per què a les tribus antigues sacrificaven i donaven els cors al déu Quetzalcoatl?
	— Hi ha alguna pedra preciosa (diamant, per exemple) autòctona de Mèxic?

Taula 7: Relació entre les preguntes de l'entrevista i els temes socioculturals tractats en el projecte de música i cultura mexicanes.

Podem observar que vint de les vint-i-quatre preguntes socioculturals que els alumnes plantegen estan relacionades amb aspectes tractats anteriorment en el projecte. Podríem dir que un 83% de les preguntes ha estat activat prèviament.

D'aquestes vint preguntes, tretze estan relacionades amb les imatges que la mestra ha ensenyat en l'activació d'interessos (corresponen a un 65%), més de la meitat d'aquestes. Aquest fet ens indica que el condicionament que provoca en els alumnes aquesta activitat prèvia, que té per objectiu generar preguntes socioculturals, és elevat. La següent pregunta evidencia aquest fet, com també d'altres que es poden consultar a la taula:

*Per què a les fotografies que hem vist apareixen amb roba o amb barrets fets d'animals?*

Algunes d'aquestes imatges també estan relacionades amb aspectes que ja s'han tractat anteriorment, per tant, a més d'activar interessos també serveixen com a recordatori d'allò que ja s'havia treballat. D'aquestes vint preguntes, onze estan relacionades amb aspectes que la mestra de música ha explicat anteriorment (corresponen a un 55%). Aquest fet podria indicar que els aspectes socioculturals que explica la mestra de música en relació amb la música desperten l'interès dels alumnes. I cinc preguntes estan relacionades amb l'activitat de contextualització sociocultural que van fer (corresponen a un 25%). La resta de preguntes són interessos que tenen els alumnes i els quals no hem pogut relacionar amb cap aspecte comentant anteriorment en el projecte.

Aquestes relacions ens mostren que, malgrat que no s'estudien aspectes socioculturals concrets, en el projecte es parla, i molt, de la cultura que envolta la música, i també ens indiquen que els alumnes estan atents a aquestes connexions.

En el projecte de música i cultura xineses, la situació és diferent, ja que els alumnes també fan recerca sobre qüestions socioculturals del país. Així doncs, els grups han tractat detalladament diferents aspectes de la cultura xinesa, i les preguntes que plantegen estan connectades amb aquests aspectes socioculturals, tal com havíem observat que passava en el cas dels temes musicals. En aquest cas, però, el percentatge no és tan elevat.

Temes de recerca	Preguntes plantejades a l'expert
Arquitectura i temples	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Has visitat alguna vegada la Gran Muralla? Has vist mai els guerrers de terracota?</li> <li>— El Temple del Cel és el més important que hi ha a la Xina. Per què es diu així?</li> </ul>
Llengua xinesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Saps parlar xinès? Li costa molt aprendre català o castellà a una persona nascuda a la Xina?</li> <li>— Què trobes que és més difícil, aprendre a escriure el xinès o el català?</li> <li>— Quines llengües de la Xina parles?</li> <li>— Quant es triga en aprendre a escriure amb tots els caràcters xinesos?</li> </ul>
Personatges famosos	
Població xinesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Què en penses, de la política del fill únic?</li> </ul>
Fauna i flora	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Has estat alguna vegada a l'Himàlaia?</li> </ul>
Festes populars	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quines són les festes tradicionals xineses més importants?</li> <li>— Has tocat en alguna festa tradicional xinesa? Quines són les músiques més conegudes de les festes tradicionals a la Xina? <i>(Tot i que és una pregunta musical, està relacionada amb una aspecte sociocultural.)</i></li> </ul>
Arts marcial	
Preguntes no relacionades amb els temes d'estudi dels alumnes	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La Xina és molt diferent d'Espanya? Quines són les diferències més importants?</li> <li>— A quina edat es comença a anar a l'escola a la Xina?</li> <li>— Quins són els esports que es practiquen a la Xina?</li> <li>— A la Xina, el futbol agrada tant a la gent com a Europa?</li> <li>— A part de l'arròs, quin altre menjar és molt típic de la Xina?(1)</li> <li>— Els xinesos van amb quimono pel carrer?</li> </ul>

- (1) Aquesta pregunta està relacionada amb uns comentaris que van fer, en el grup classe, sobre el menjar xinès, quan el tutor contextualitzava el país. És possible, doncs, que aquest alumne que la planteja, la pensés en aquell moment.

En la taula podem observar que deu de les setze preguntes sobre qüestions socioculturals estan relacionades amb els temes que es treballen al projecte. Això correspondria a un 63% de les preguntes. De les preguntes que no estan relacionades amb els temes del projecte, només n'hi ha una que està relacionada amb aspectes que s'han comentat a l'aula, les altres corresponen a interessos personals que tenen els alumnes tenen, que no han estat activats prèviament al projecte, i algunes estan formulades en forma de comparació, com també passava en el cas de les musicals.

Per concloure aquest apartat sobre el tipus de preguntes que plantegen els alumnes, ens agradaria comentar que el fet de formular preguntes els permet obtenir una visió més general del seu tema d'estudi i, alhora, conèixer-ne característiques específiques.

Els alumnes tenen facilitat per fer-se preguntes, però tot allò treballat amb anterioritat i que s'ha convertit en coneixements previs, té un pes important en el plantejament d'aquestes preguntes. Tal com ens mostren les taules de relació, tant els aspectes que han estat treballats per activar interessos com els que han estat tractats amb anterioritat en el projecte —ja sigui a partir de la recerca o amb activitats puntuals plantejades pel mestre—, condicionen les preguntes que formulen els nens i nenes.

Tant els mestres com els experts se sorprenden de les inquietuds que poden arribar a tenir els alumnes. A l'expert, el sorprèn que puguin arribar a preguntar coses tan concretes com la mida dels barrets típics mexicans, i els mestres comenten que el fet d'haver treballat coses anteriorment facilita als alumnes la tasca de plantejar-se preguntes.

A més a més, que l'expert els visiti en aquest moment del projecte, en què els alumnes ja han indagat sobre el tema, permet que l'entrevista sigui profitosa, perquè fan preguntes que van més enllà del «volem saber-ho tot».

### c) Preparació de la pràctica musical amb el *culture bearer*

La pràctica musical és un altre tipus de visita que fa l'expert. Té un format més pràctic, i està pensada perquè aquest pugui aportar noves experiències interpretatives als alumnes. En aquesta visita, l'expert condueix els alumnes en el muntatge d'una peça instrumental pròpia de la seva cultura, i els dóna informació sobre com tocar els instruments i matisos sobre com interpretar la música.

Per poder garantir un bon desenvolupament de la sessió, els mestres preparen els alumnes incidint en determinats aspectes que destaquem a continuació:

En primer lloc, informen els alumnes sobre el que es treballarà a la sessió i reflexionen amb ells sobre les aportacions d'aquest tipus de pràctica i sobre la manera com l'expert pot contribuir a millorar i a ampliar els coneixements adquirits.

Per preparar els alumnes per a la pràctica musical que portaran a terme amb l'expert, una de les coses que fa la mestra és situar els alumnes en el context.

La mestra explica als nens i nenes el motiu de fer aquesta pràctica musical. L'han plantejada perquè és un interès que van manifestar ells, i perquè forma part de la faula que muntaran a final de curs. També els dóna detalls contextuals/específics de la peça.

(VA,S18)

M: Tal com vas demanar... volíeu fer una sessió de pràctica instrumental amb alguna cançó mexicana. Llavors, li ho hem demanat a l'Octavio, i l'Octavio ha buscat un parell de cançons i les ha arrançades.

[...]

M: Aquestes dues cançons estaran integrades en una faula que explica un dels protagonistes, que és un *ozopilote* [...]. Quan tinguem preparat tot el muntatge de la faula, la podem presentar a un altre curs.

M: Avui començarem amb la «Canción de los Tamales». Algú sap què són els *tamales*? Algú ens ho pot explicar?

N1: És molt típic

M: És molt típic, sí.

N1: És una fulla molt gran, i està plena d'arròs i d'altres coses..., de pollastre...

M: Sí, és com... La forma és la d'un caneló, i amb una massa de farina. A dins s'hi posa arròs, pollastre, verdures, moltes coses... Això es fa bullit, i, per bullir-ho, ho emboliquen amb unes fulles de plàtan, que les lliquen... Fan un farcell i ho bullen.

La mestra remarca el fet que aquesta pràctica musical neix dels interessos dels alumnes, i dóna rellevància a la figura de l'expert, perquè el presenta com una persona que els pot ajudar a fer aquesta pràctica. Aquests fets predisposen els alumnes a la pràctica musical.

En segon lloc, fa una activitat pràctica musical similar a la que farà l'expert adaptant al nivell dels seus alumnes el material que li ha pogut proporcionar l'expert.

L'expert és el que tria les dues peces musicals —tant la que els ensenya ell, com la que els ensenya la mestra— partint del que la mestra li hagi pogut explicar (coneixements musicals dels alumnes o dinàmica del grup classe, entre d'altres). En aquest sentit, una de les funcions de la mestra en la preparació de la pràctica musical és fer els retocs finals en allò que l'expert ha preparat i mirar d'adaptar-ho al nivell dels alumnes, com també preparar els materials que utilitzaran i organitzar l'aula.

Abans que l'expert es posi a treballar amb els alumnes, la mestra de música també garanteix que aquests hagin tingut experiències interpretatives: fa el muntatge d'una peça que té les mateixes característiques que la que muntarà l'expert.

La mestra vol preparar-la prèviament per agilitzar al màxim l'organització d'alguns detalls, i que així la sessió pugui ser al més profitosa possible.



Muntatge d'una peça instrumental mexicana amb la mestra.

Per fer-ho, es tracten diferents aspectes, com els que exposem a continuació:

- L'organització espacial a l'aula de la mateixa manera com ho farà l'expert. La mestra els posa en la mateixa situació en què es trobaran quan facin la pràctica musical amb l'expert, per tant, els prepara tant a nivell actitudinal com organitzatiu, ja que no serà una situació nova per a ells.
- Diferents explicacions per garantir que els alumnes tenen els suficients coneixements previs. Si els instruments són poc coneguts pels alumnes, fa que en coneguin alguns i que es comencin a familiaritzar amb el seu so. Si els instruments són coneguts pels alumnes, els recorda com s'han de tocar per aconseguir un so de qualitat.
- Contextualització de la peça. La mestra aprofita i dona informació sobre el context amb el qual es relaciona la peça, de manera que l'expert ja no ho haurà de fer amb tant de detall. Per fer-ho, la mestra ha de tenir coneixements sobre la peça i la cultura. Tot i això, tal com explicarem a continuació, la mestra ha estat en contacte amb l'expert i aquest els hi ha pogut proporcionar.

(VA,S18)

M: Les dues cançons que muntarem seran seves. Una és la «Canción de los tamales» i l'altra és la «Canción de los yaquis».

[...]

M: Avui muntarem la més fàcil, que és molt curteta..., per avançar-li la feina que tindrà demà, perquè, si no, serà molta feina en una sola sessió. Aquestes dues cançons que muntarem són dues cançons d'un poble molt antic que ha conservat molt les seves tradicions mexicanes, que són un grup que es diuen els *huicholes*. Els *huicholes* han estat una de les cultures que més ha conservat les seves tradicions, malgrat la conquesta.

En general, doncs, la mestra fa aquesta activitat prèvia per optimitzar el temps, perquè l'expert es pugui dedicar només a la pràctica musical en la seva sessió i així la puguin aprofitar al màxim. Per poder fer aquesta preparació prèvia a la visita dels experts, els mestres han hagut d'estar en contacte amb ells, però aquesta és una acció que desenvolupen fora de l'aula, tal com expliquem a continuació.

### 8.1.2 Preparació de la visita fora de l'aula

Fora de l'aula, el mestre prepara la visita amb l'expert, i això garanteix que el coneixement que porti s'adeqüi als alumnes que té al davant. El mestre informa l'expert sobre determinats aspectes que exposem a continuació:

En primer lloc, en el cas que la visita se centri en la pràctica musical, el mestre informa l'expert del nivell de coneixements que tenen els alumnes, de les experiències que han dut a terme quant a la pràctica amb instruments, de la dinàmica de comportament del grup classe i del que treballen al projecte. L'expert informa els mestres sobre el que treballarà en la seva sessió, i això els permet preparar els alumnes per a aquella situació, fer alguna pràctica musical prèvia i reunir el material que faran servir.

En segon lloc, en el cas que la visita se centri en l'exposició d'informació, el mestre proporciona a l'expert les preguntes que els alumnes han pensat de fer-li en l'entrevista per vetllar perquè allò que l'expert expliqui tingui relació amb els temes de recerca que els nens i nenes estan treballant i perquè doni unes respostes ajustades al que volen saber. Conèixer prèviament les preguntes, a més a més, permet als experts tenir un criteri per portar materials i escollir els que puguin il·lustrar millor les seves respostes.

En tercer lloc, la mestra explica a l'expert quins són els recursos dels quals disposa l'escola. I, finalment, basant-se en allò que ja han treballat, en allò que pot interessar més els alumnes, i aprofitant que és una persona experta originària de la cultura, els mestres també fan les seves peticions als experts.

*(TMB,25)*

La mestra fa algunes peticions a l'experta: que toqui una melodia tradicional xinesa, que els parli de la música xinesa i que els ensenyi alguna cançó. Els tutors també aprofiten l'ocasió i li demanen que expliqui i que escrigui alguna cosa en la seva llengua.

Així doncs, d'aquestes trobades entre expert i mestres, en surt el disseny de les sessions i els aspectes clau que es treballaran.

En aquestes trobades també aprofiten per parlar de l'organització de la sessió.

*(TMB,26)*

En la reunió amb l'experta, vam acordar que ella farà una introducció, que explicarà coses relacionades amb la música, que tocarà algunes cançons... I, llavors, els alumnes podran començar a fer-li les preguntes que tinguin preparades.

Finalment, després de la trobada, l'expert adapta la seva proposta, es prepara la sessió tenint en compte tot allò que la mestra li ha explicat i demanat, i fa els arranjament de la peça que vol muntar basant-se en les possibilitats interpretatives dels alumnes i en els instruments dels quals disposen ell i l'escola.

A manera de conclusió, hem pogut observar que, abans de la visita, les interaccions entre els mestres i el *culture bearer* són bidireccionals i tenen l'objectiu de garantir un bon desenvolupament de la sessió i de preparar els alumnes per a la visita. A més a més, possibiliten que les intervencions dels experts s'adeqüin al coneixement dels nens i nenes.

## 8.2 Intervencions del *culture bearer* a l'aula: el *culture bearer* com a intèrpret

Una de les maneres que té l'expert d'intervenir a l'aula i d'aportar coneixement als alumnes és amb la pràctica de música en viu.

Per *pràctica musical* entenem aquells moments en els quals l'expert interpreta una música, fa sonar algun instrument que ha portat, ja sigui per il·lustrar, per acompanyar o per exemplificar la informació que dóna, per guiar la pràctica musical dels alumnes o bé per fer-los gaudir de l'escolta d'un instrument en viu.



L'expert toca una *quijada de burro* mexicana.

L'expert, a més a més, toca instruments que els alumnes no estan acostumats a veure i això els ofereix la possibilitat d'escoltar en viu i en directe aspectes que han treballat amb els seus grups de recerca. Els experts consideren que la interpretació musical, sigui en el format que sigui, és un element bàsic en les seves sessions, ja que transmeten coneixements a partir de la interpretació. Així doncs, entenem que el sol fet d'interpretar ja constitueix una manera d'explicar.

Dins de la pràctica musical en viu distingim tres maneres diferents a partir de les quals l'expert transmet coneixements als alumnes: la interpretació musical, la il·lustració musical i la interpretació com a model.

### 8.2.1 Interpretació musical

La interpretació musical és una pràctica instrumental que es porta a terme en format concert, per tant, l'expert toca peces musicals de la seva cultura i els alumnes tenen l'oportunitat d'escoltar-les en viu. Aquest tipus de pràctica musical no només se centra a mostrar, d'una manera detallada, les característiques sonores dels instruments i a fer-ne les explicacions pertinents, sinó també a fer gaudir els alumnes amb música en directe, mostrar-los peces musicals d'una altra cultura i fer possible l'escolta d'uns instruments que no estan acostumats a escoltar.

Hem pogut observar que la interpretació musical apareix tant en el tipus de visita centrada en l'exposició d'informació com en el tipus de visita més dedicada a fer pràctica musical amb els alumnes.

En el primer cas, l'expert interpreta música com a activitat introductòria a la sessió.

Els *culture bearers* són músics d'una cultura, i la música és quelcom que els representa i els identifica, per tant, quan toquen instruments a l'inici de la sessió ho fan per presentar-se i per presentar la música de la seva cultura.



(EC)

E: M'agrada presentar-me amb la flauta o amb altres instruments, però no explico mai què és el que he tocat, només utilitzo la música per dir: «Sóc aquí.»

En el segon cas, l'expert fa la interpretació al final de la sessió per agrair als alumnes la seva predisposició i la feina feta durant la sessió. Durant la sessió han fet el muntatge d'una peça i, al final, l'expert els ho agraeix mostrant-los com interpreta música en viu.

La interpretació musical també és una manera que té l'expert d'apropar els alumnes a la seva cultura, i ho fa a partir de la informació sociocultural que aporta de cadascuna de les peces que interpreta, com també a partir del so dels diferents instruments que toca.

L'expert acompanya la seva interpretació musical amb informació sociocultural sobre la peça, amb detalls que envolten la música que presenta als alumnes. Aquesta informació, que va més enllà del fet musical, fa entendre als nens i a les nenes el perquè d'aquella música i els ajuda a situar-la en un context determinat. En la interpretació musical, l'expert dona aquest tipus d'informació per presentar la peça que interpretarà i per donar-ne un marc referencial als alumnes.

(VB,S18)

E: Hi ha una melodia xinesa que és una cançó sobre Gessamí Aquesta que us interpretaré és típica del sud de la Xina.

*(Interpreta la peça amb el violí.)*

E: Al nord de la Xina, però, també existeix una cançó de Gessamí, que és diferent. Parteix del mateix tema, però cada zona té la seva pròpia música.

Podem observar que la informació que aporta l'experta és de caràcter introductori i que situa els alumnes en allò que els interpretarà. Malgrat que la informació sociocultural queda en segon pla, perquè només se centra a donar informació geogràfica de la peça, no podem deixar de banda que, amb aquesta informació que dona, els alumnes comencen a conèixer alguns detalls socioculturals propis del país.

Aquesta interpretació en directe, plena de l'essència musical d'una cultura que és poc coneguda pels alumnes, també apropa els alumnes a la cultura a partir de noves experiències auditives que els fan obrir les orelles a altres possibilitats sonores i musicals. A més a més, permet als alumnes endinsar-se en una cultura a la qual no estan acostumats mitjançant l'element sonor.

## 8.2.2 Il·lustració musical

La il·lustració musical és una pràctica instrumental que combina la interpretació amb l'explicació. És una part de la sessió en la qual l'expert es llueix aportant informació de la manera més musical possible, interpretant. L'expert, normalment, utilitza la il·lustració musical per acompanyar l'exposició d'informació musical, per tant, és una manera de donar resposta a les preguntes musicals que fan els alumnes, sobretot aquelles que estan relacionades amb els instruments.

(VA,S13.1)

N1: Quina és la música més antiga?

E: Ho podem saber a partir dels còdexs, ja que s'hi han trobat dibuixos d'alguns instruments. Amb alguns d'aquests instruments que ara us ensenyaré, es tocava la música antiga mexicana.

*(Toca els instruments i els demana que s'imaginin quin tipus de música es podria fer.)*

[...]

E: La forma que tenen aquests xiulets us pot donar una idea del que volen representar.

És una urpa d'au.

*(Els la fa escoltar.)*

N2: Una mena d'àguila.

E: Exacte. Possiblement servia per cridar alguna au o per representar el so d'aquesta au.

Podem observar que, en aquest cas, la interpretació sempre està acompanyada d'algun tipus d'explicació. La il·lustració musical, doncs, es basa en interpretacions curtes que permeten mostrar algun aspecte relacionat amb el context geogràfic o funcional, com també les característiques sonores dels instruments i de la música.

(VB,S18.1)

E: En la música xinesa, sobretot en música interpretada per un erhu, s'utilitzen molts glissandos i trinats.

*(Els interpreta una cançó xinesa en la qual apareixen glissandos i trinats.)*

Tot i això, també podem trobar il·lustració musical en els moments en els quals l'expert dona informació sobre l'instrument que farà tocar als seus alumnes, en les sessions pràctiques.

A grans trets, doncs, la il·lustració musical serveix d'exemplificació sonora d'allò que l'expert intenta fer entendre als alumnes, i permet mostrar algunes característiques musicals i contextuals. A vegades, per poder fer entendre allò que explica, l'expert compara els nous elements sonors amb el que els alumnes ja coneixen.

(VA,S13.2)

E: La marimba s'assembla molt a un xilòfon, però té certes particularitats. En les marimbres *chiapanecas* els tubs són de fusta, en els quals es posa una tela que els aporta una certa vibració.

*(La mestra de música ha tret un xilòfon, i així en poden observar més concretament les diferències. L'expert toca el xilòfon perquè els alumnes tinguin present quin so fa, i després els demana que escoltin el so de la marimba, ja que, a vegades, hi ha persones que es pensen que està trencada a causa del seu timbre sonor. També els explica les dues teories de l'origen de la marimba: una teoria diu que la van portar els africans cap a Mèxic; una altra teoria diu que la marimba és el descendent del teponatzli.)*

La il·lustració musical és una forma d'explicar a partir de la interpretació de l'instrument, que juntament amb els recursos verbals ho fa tot més comprensible, ja que veure-ho en directe evita que l'explicació es faci abstracte. El fet de veure i de sentir en viu alguns dels instruments que els alumnes han estudiat anteriorment també provoca un augment de la significació de l'aprenentatge.

A més a més, la interpretació de l'expert en directe potencia la memòria sonora des alumnes. Hem pogut observar que els nens i nenes no es recorden dels noms dels instruments, però sí que recorden quina és la seva funcionalitat i quin és el seu so.

Escoltar i veure a molt poca distància com sona un instrument que desconeixen és quelcom que els ajuda a incorporar-lo en el seu coneixement, perquè els crida l'atenció, i així recorden l'element sonor i allò que els expliquen sobre l'instrument del país i la seva cultura.

### 8.2.3 Interpretació com a model

Finalment, l'expert també utilitza la praxi musical per ensenyar als alumnes com han de tocar els instruments.

La interpretació com a model s'empra, sobretot, en el format de sessió pràctica, que és quan l'expert fa interpretar als alumnes una peça instrumental.

És un tipus d'interpretació en la qual l'expert presenta models i ensenya a partir de la imitació, cosa que serveix per guiar la pràctica musical dels alumnes.

(VA,S19)

E: Agafeu les sonalles [sonajas] i poseu-les d'aquesta manera per marcar el ritme. (Els mostra com fer-ho.)

El moviment cap a baix. El ritme ha de ser ben marcat, feu-ho amb mi. Exacte!



L'expert ensenya a un alumne com ha de moure els peus per fer sonar les *coyoleras*.

Aquest tipus d'interpretació, que està acompanyada freqüentment d'explicacions, de descripcions i de detalls, serveix per fer comprendre als alumnes com s'ha d'executar l'instrument.

L'exemple de l'expert a l'hora d'interpretar, fruit de la seva pròpia experiència, mostra una manera de fer i d'entendre la música que forma part d'aquella cultura.

Considerem que aquest fet aporta coneixements socioculturals als alumnes, ja que són els nens i nenes mateixos els que passen per una experiència interpretativa de la música del país a partir de la imitació d'un model autòcton.

En general, totes les pràctiques musicals influeixen positivament en diferents àmbits de l'aprenentatge dels alumnes.

Cal dir que aquestes pràctiques musicals que fa l'expert, en les quals toca instruments de la seva cultura, generen molta expectativa i interès en els alumnes i, en conseqüència, una actitud molt positiva davant l'aprenentatge, que comporta un increment de la motivació. Abans de la interpretació, el sol fet de saber que podran veure música en viu els fa reaccionar efusivament i de seguida volen saber si podran tocar algun instrument.

Aquestes són idees que han estat manifestades per mestres, per alumnes i per *culture bearers*.

Si ara ens centrem en el punt de vista del mestre, aquest ens explica que els nens i nenes sempre valoren positivament la música en viu, però considerem que aquesta pràctica musical té un valor afegit i és que es fa amb instruments que els alumnes no estan acostumats a veure ni a escoltar, i això els captiva i els sorprèn.

(VA, S13.2)

*(L'expert els ensenya un instrument: la quijada de burro.)*

N: És de veritat?

E: Sí. Es creu que és un instrument d'influència africana, perquè s'ha trobat en diferents grups africans. També es toca actualment al Perú, és molt comú. I a Mèxic es toca a Veracruz, i això és una mena de güiro. *(L'expert fa sonar l'instrument.)*

N1: I no li cauen les dents?

E: No li cauen perquè, precisament, estan una mica soltes, però no aconsegueixen caure. Si el rasques sona com un güiro. Però té un altre so molt particular, ja que, com que la mandíbula és flexible i les dents estan fluixes, si el piques, sona així.

N: Apa!

E: Així que la música que es fa actualment a Mèxic, a Veracruz, sona més o menys així, la combinació. *(Toca l'instrument.)* Ja que parlàvem d'instruments típics, aquest és un instrument típic, justament de la barreja entre africans i indígenes.

Els experts també consideren que el fet de veure i d'escoltar instruments que no són familiars per a ells és quelcom que els crida l'atenció, per aquest motiu, també els expliquen tots els detalls interpretatius de l'instrument que els mostren.

(EC, 3)

E: Si considerem els alumnes desconeixen completament alguns d'aquests instruments, ja tenim l'atenció completa. Recordo quan vaig fer sonar el cargol marí o el xiulet de vent.

Aquest interès que l'expert nota en la sessió lliga amb el que després opinen els alumnes.

(OA)

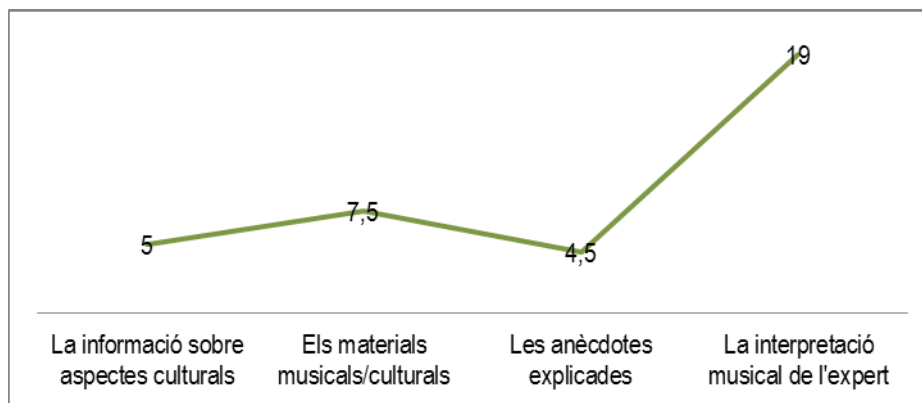
N1: L'entrevista em va agradar molt, sobretot la mandíbula de ruc i el xiulet de vent.

N2: Vaig aprendre moltes coses, les calaveres de sucre, la mandíbula de ruc, etcètera. El que em va agradar més va ser la decoració i com ho van preparar.

La pràctica musical en viu de l'expert també és valorada pels alumnes, perquè els permet teoritzar a partir de la pràctica. A més a més, hi ha una experimentació auditiva, i això fa que l'aprenentatge sigui més significatiu per a ells.

Vam preguntar als alumnes, a través d'un qüestionari obert, algunes coses sobre la sessió de l'expert i d'altres sobre el projecte en general. En una de les preguntes volíem que comentessin allò que els havia agradat més de la sessió de l'expert. El que els alumnes van valorar, i amb diferència, van ser els moments en els quals l'expert tocava algun instrument, tal com ens mostra el gràfic.

Altres aspectes que van valorar van ser la presència de materials, les anècdotes que l'expert va explicar i la informació que va donar sobre diferents aspectes de la seva cultura, molt diferents dels que els nens i nenes coneixen.



Taula 8: Valoració dels alumnes sobre la visita de l'expert. Respostes a la pregunta: «Què t'ha agradat més de la visita de l'expert?»

Per tant, vol dir que la interpretació en viu, ja sigui per il·lustrar, per mostrar un model o per gaudir, captiva els alumnes, els quals valoren poder tenir aquesta experiència musical.

D'altra banda, aquestes pràctiques musicals també potencien una escolta més emocional i vivencial per part dels alumnes: *emoció* i *impressió* són paraules que descriuen perfectament l'actitud dels alumnes davant la interpretació en directe.

Durant la interpretació de l'expert, els ulls dels alumnes s'obren i la seva posició corporal s'inclina lleugerament cap endavant. El so d'aquell instrument els atrapa fins que s'hi senten completament immersos.

### 8.3 Intervencions del *culture bearer* a l'aula: el *culture bearer* com a transmissor d'informació

Una altra de les maneres que l'expert té d'intervenir a l'aula i d'aportar coneixement als alumnes és a partir de l'exposició d'informació.

Entenem que hi ha una transmissió-exposició d'informació en aquells moments en els quals l'expert explica detalladament als alumnes algun aspecte del seu país. Aquesta informació la pot donar en dues situacions diferents: quan contesta les preguntes que li fan els alumnes o per iniciativa pròpia.

L'expert també transmet informació durant la pràctica musical que fa amb els alumnes i en la interpretació musical que ell mateix fa per als alumnes.

Aporta informació en els dos tipus de sessió. Tot i això, el gruix d'informació molt més gran que el que dona durant la pràctica musical. És per aquest motiu que, a continuació, ens centrarem a analitzar aquella informació que transmet als alumnes durant l'entrevista, i la manera com ho fa.



Un dels experts quan dona informació als alumnes.

En aquestes exposicions orals que fa l'expert, la informació que transmet està relacionada amb les preguntes



Els alumnes escolten les explicacions de l'expert. A les mans porten els fulls amb les preguntes que li han de fer.

que els alumnes han pensat per a l'entrevista o amb els dubtes espontanis que els sorgeixen durant el desenvolupament de la sessió. Les preguntes que formulen els nenes i les nenes són sobre aspectes musicals i socioculturals. També n'hi ha de caràcter personal que, a part d'aportar informació sobre el país, la música i la cultura, també aproximen l'expert als alumnes i donen a la sessió un ambient proper i còmode. Com que és una persona nativa del país, no només coneix les tradicions musicals i culturals, sinó que també les ha pogudes viure, i això fomenta una relació constant entre aquests aspectes i allò que els

envolta dins de la cultura. També dóna informació que els alumnes volen conèixer i emprà diferents materials i recursos per fer-ho. Amb aquesta informació que els dóna, l'expert transmet coneixements als alumnes, i sovint es basa en la seva experiència com a persona originària d'aquell país per aportar detalls anecdòtics que criden l'atenció dels nens. L'exemplificació de tot allò que explica i un tractament curós de la informació són altres aspectes que es poden trobar en l'exposició d'informació de l'expert.

L'expert no només teoritza, sinó que també argumenta, detalla i concreta allò que explica, ho demostra, ho representa i, a vegades fins i tot, ho interpreta.

A continuació, analitzem i detallem cadascun d'aquests aspectes.

### 8.3.1 Tipus d'informació que transmet el *culture bearer*

L'expert exposa informació de tres tipus: informació musical, informació sociocultural i dimensió contextual de la informació. Cada tipus d'informació té unes característiques concretes, i també una funció específica dins de l'explicació que fa l'expert, tal com detallem a continuació.

#### a) Informació de caràcter musical

La informació de caràcter musical és la informació que l'expert exposa sobre la seva cultura i en la qual només tracta conceptes exclusivament musicals.

L'expert aporta informació musical en dues situacions diferents: quan respon les preguntes dels alumnes —els explica diverses qüestions musicals— i quan es fan activitats d'interpretació musical, tant si van a càrrec de l'expert com dels alumnes —en aquest cas, els parla sobretot dels instruments.

Pel que fa a les qüestions tractades, a grans trets podem dir que l'expert els parla sobre la dansa, els compositors, la música tradicional, la música moderna, els instruments, la música a les escoles, la música infantil i la notació musical. Totes aquestes qüestions apareixen a l'entrevista que els alumnes fan a l'expert, i tenen, consegüentment, molta relació amb els temes de recerca que els alumnes han escollit fer en cada projecte.

Els temes relacionats amb els instruments i la dansa també es tracten en la sessió dedicada a la pràctica instrumental amb els alumnes.

Podem observar que l'expert contesta sempre les preguntes de forma expositiva i que, per fer-ho, s'ajuda de material gràfic i, sovint, exemplifica els elements musicals a partir de la interpretació de la música que ell mateix porta a terme.

L'exemple següent ens mostra com es tracta un aspecte musical —en aquest cas, la notació— a partir d'una pregunta, la qual fa que l'expert exposi aquest tema i no una altre.

(VB,S18.1)

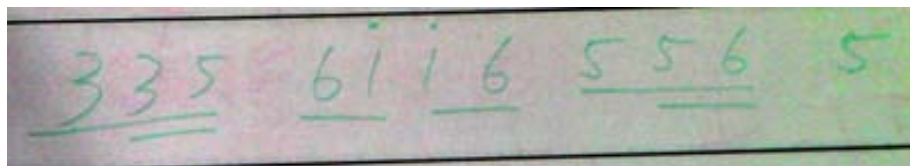
N: El pentagrama i les escales que s'utilitzen en la música xinesa són iguals que els que utilitzem nosaltres?

E: L'escala?

N: El pentagrama i les escales.

E: Ah, no, no, no. Mireu, primer, en la partitura xinesa no utilitzem pentagrames. (*Mentre ho explica assenyala el pentagrama que hi ha a la pissarra.*) Les cinc línies en la partitura xinesa no existeixen. Ara tenim una partitura amb els números.

Per exemple (*es col·loca el violí per tocar*), la primera cançó que he tocat, de Puccini, de l'òpera *Turandot*. (*La interpreta amb el violí.*) Per exemple, aquestes dues frases s'escriuen així. (*Ho apunta la pissarra.*)



E: Actualment s'escriuria així. Simplement seria... (*Canta amb notes musicals el que ha escrit a la pissarra.*)

E: Així és molt simple, perquè abans la partitura era diferent, és molt difícil d'explicar, perquè abans la música s'explicava amb les lletres xineses. Si parléssim del violí, abans s'escrivia, per exemple, la corda mi, el segon dit, la primera posició. Seria aquesta nota. (*La toca.*) Abans, com que no hi havia un nom per a les notes, s'explicava la posició sobre aquell instrument.

El que equival al que ha escrit a la pissarra amb la partitura que nosaltres estem acostumats a utilitzar és:



Podem dir que l'expert, malgrat que no té una professió en l'àmbit de l'educació, se serveix d'unes estratègies similars a les que les que utilitza la mestra per fer que les explicacions musicals arribin als alumnes de la forma més vivencial possible.

L'altra situació esmentada en la qual l'expert aporta informació musical la trobem en les pràctiques interpretatives amb els instruments de la cultura. En aquesta situació i context, és quan l'expert tracta diferents aspectes relacionats amb els instruments, tals com:

— El funcionament dels instruments

L'expert mostra l'instrument i n'explica les parts, com es toca i quina és la seva funció quan toca en grup. L'expert també acompanya les seves explicacions amb interpretacions en viu.

(VB,S18.1)

E: L'erhu té dues cordes, i fa la funció que també fa el violí. Tenim una orquestra amb els instruments xinesos, i l'erhu —que es diu *erhu*, aquest violí xinès (*amb la pronunciació correcta*)— sempre fa les melodies.

Té dues cordes, la i re, com el violí. A part d'això, però, hi ha moltes diferències, perquè l'arquet és dins de les dues cordes, i la tècnica és molt diferent.

Podem conèixer els instruments d'una altra cultura a partir de l'observació en viu de l'instrument mateix té un poder d'atracció i de motivació molt gran per als alumnes, perquè, com que no es regeix pels cànons de la nostra cultura, es fa estrany, curiós o, fins i tot, divertit, però sobretot es converteix en un reclam. És per això que aquest moment és molt idoni perquè l'expert actuï com a transmissor de coneixement en forma d'exposició-explicació.

— La relació entre el so de l'instrument i el material amb el qual s'ha construït

L'explicació del lloc (planta, animal o regió del país) d'on s'obté el material, de la manera com el construeixen, de l'efecte sonor que es vol aconseguir i de la seva finalitat o funció, en la dansa o en altres manifestacions, ajuda que els alumnes entrin en la cultura i que coneguin l'origen dels materials musicals i la seva significació.

L'exemple següent, l'explicació de les *coyoleras*, ens mostra aquesta vessant de les exposicions de l'expert.

Amb aquest tipus d'exposició i de reflexió es contribueix al fet que els nens i nenes descobreixin i ampliiin la seva visió de la música. També fa que prenguin consciència del fet que escolten unes sonoritats úniques, perquè, a banda que l'instrument els resulti nou, el material amb el qual s'ha construït és fruit de la naturalesa del país.

(VA,S13.1)

(Parlen del material amb el qual estan fetes les coyoleras.)

E: Estan fetes de capolls de papallona. Jo he tingut l'oportunitat de tenir-ne algun a la mà i desconec com troben els capolls de papallona a la natura, però la textura és com si fos un cuir molt suau. Per tant, té molta resistència i, a dins, té unes llavors que li donen un so molt més suau que aquestes que nosaltres hem sentit. (*Les coyoleras que ha portat l'expert estan fetes de llavors grans.*) En les regions que jo conec, del nord de Mèxic, aquests capolls petits de papallona, que m'imagino que són els que deixa la papallona quan neix, els cusen i els posen en una corda molt llarga, que és la que es posen en els peus. A l'hora de ballar, sonen quan sabategen, però el so és molt suau. I així són els capolls de papallona, que també s'anomenen *tenabares*.

El que acabem de descriure en aquest apartat són explicacions purament i exclusivament de caràcter musical. Tot i això, podem dir que aquests tipus d'explicacions són l'excepció, ja que l'expert té tendència a contextualitzar-les i a donar-ne detalls relacionats amb la cultura, tal com exposarem en l'apartat sobre la dimensió contextual.



## b) Informació de caràcter sociocultural

Entenem que són informació de caràcter sociocultural els conceptes concrets que l'expert exposa sobre la seva cultura i que fan referència, entre d'altres, al folklore i a les tradicions culturals, a la geografia física i a la geografia humana. Aquests conceptes són tractats individualment, sense establir cap relació amb d'altres que els puguin complementar.

A grans trets, les qüestions tractades per l'expert fan referència a la llengua, l'escola, la política, l'esport, el menjar, els vestits, les festes tradicionals, els monuments i edificis importants, les muntanyes, la població, les tribus, les matemàtiques, els personatges importants i els animals.

L'expert dona informació de caràcter sociocultural només en la sessió en la qual es fa l'entrevista, ja que aquest tipus d'informació està estretament lligada amb les preguntes que plantegen els alumnes i, consegüentment, amb les qüestions socioculturals que han decidit estudiar en el projecte.

A continuació, prenem com a exemple el tema de la llengua i mostrem com l'expert exposa la informació de caràcter sociocultural:

(VB,S18.1)

N1: Saps parlar xinès?

E: Sí...

(Tots riuen.)

N1: Li costa molt aprendre el català o el castellà a una persona nascuda a la Xina?

E: Eh... Jo crec que sí. Imagineu, en xinès, els verbs mai canvien, per tant, per a nosaltres és molt difícil. Per exemple, *imaginar* és l'infinitiu, i en xinès sempre s'utilitza l'*infinitiu*: jo imaginar, tu imaginar, ell imaginar... Mai no canvia.

Per a nosaltres, doncs, canviar el verb segons la persona o segons el dia és molt complicat [...]. I, també, per exemple, en xinès tampoc no existeix el masculí ni el femení.

T: Una cosa, perdona, podries fer... És que els que fan l'apartat de llengua xinesa han vist que és una llengua tonal, ens en podries posar un exemple?

E: Sí, sí, sí.

T: Per veure com, segons el to, significa una cosa o una altra.

E: Però hi ha un punt que és més difícil en xinès que en català. Imagineu, per exemple, *hola*/ o *hola*. En xinès tenim quatre tons diferents per a cada síl·laba. Així que, si aquí es diu *hola*/ o *hola*, voldrà dir el mateix, però en xinès no. Per exemple, el meu nom és Jing, i està pronunciat en el primer to, que és pla. El segon to és ascendent i seria Jing/. El tercer sempre baixa i puja, Jing\ / i el quart només baixa.

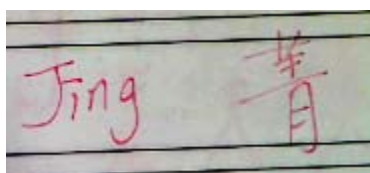
(Mentre va explicant els diferents tons, l'experta assenyala la direcció de l'entonació amb la mà.)

E: Cada vegada que canvia el to, és una altra paraula diferent.

N1: I, què trobes que és més difícil? Aprendre a escriure el xinès o el català?

E: A l'hora d'escriure, el xinès és molt més difícil, perquè en català el que sents és el que més o menys escrius, però en xinès els caràcters són dibuixos. Per exemple, el meu nom...

(Escriu el seu nom a la pissarra.)



E: Veieu que aquí hi ha la pronunciació del meu nom, però aquí hi ha el caràcter del meu nom, i amb aquest caràcter no podeu saber com es pronuncia, no? És impossible, perquè és un sistema diferent.

N2: Quant es triga a escriure amb tots els caràcters textuais?

E: Ah... Jo no ho sé, perquè encara no hi he arribat!

En aquest fragment, podem observar que el discurs de l'experta està conduït per les preguntes que fan els alumnes, i que, a partir d'aquestes preguntes, l'experta els dona detalls concrets sobre aquest aspecte sociocultural. L'experta explica les diferents qüestions partint del seu coneixement, posant exemples i il·lustrant la informació als alumnes. Només tracta conceptes que estan relacionats amb la llengua, no estableix relacions amb l'entorn que els envolta, ni n'explica la funcionalitat o la significació, entre d'altres.

Com ja s'ha comentat en apartats anteriors, entre les preguntes que els alumnes preparen per fer-les a l'expert, n'hi ha algunes de caràcter personal. Quan l'expert respon a aquest tipus de preguntes aprofita per ampliar la informació sociocultural que dona als alumnes.

En la taula següent podem observar, a partir d'uns exemples, que quan l'expert respon preguntes personals aprofita per explicar aspectes característics que són únics del seu país.

Preguntes personals que plantegen els alumnes	Explicació de l'expert	Qüestions socioculturals que en deriven
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Saps parlar alguna llengua indígena?</li> <li>— Coneixes algú que en parli alguna?</li> </ul>	<p>E: No.</p> <p>E: Sí que conec una persona que en parla una. Jo vaig néixer a la zona central del país, però vaig viure molts anys a Michoacán, que és una de les regions del país. Allà vaig conèixer la gent que parla una llengua indígena anomenada <i>purépetxa</i>. Diuen que el <i>purépetxa</i> té molta relació amb les llengües de la Xina o el Japó en la manera com s'estructura i com es parla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Regions del país</li> <li>— Llengua indígena</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Has nascut a Mèxic? A quina ciutat?</li> <li>— Com és la vida a Mèxic?</li> </ul>	<p>E: Sí, a la Ciutat de Mèxic.</p> <p>E: El país de Mèxic és molt gran, i, segons les regions, es viu de manera diferent. El que es considera la capital o el centre és la zona on viu més gent, i es considera una de les ciutats més poblades del món. Hi ha molt de moviment, molta població i poca feina, a vegades. Jo ja fa temps que no hi vaig, però actualment la ciutat continua creixent, se segueix invertint molt en patrimoni i en edificis.</p> <p>A partir d'obres del metro, s'han descobert edificacions. Hi ha molta barreja entre coses antigues i modernes.</p> <p>Una cosa molt diferent és la qüestió del transport, el valoro molt més aquí. Allà funciona a través d'empreses privades, i hi ha molta competència, no és tan ordenat com aquí, perquè no hi ha horaris. Com que la ciutat és molt gran, a vegades es fan trajectes molt llargs per anar a treballar. Recordo que, a vegades, trigava una hora o una hora i mitja a arribar. És molt caòtic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ciutats</li> <li>— Població</li> <li>— Vida urbana</li> <li>— Transport</li> </ul>

Figura 47: Relació entre les preguntes personals i les qüestions socioculturals que en deriven en l'explicació de l'expert.

Des de la mirada dels nens i nenes, tot aquest conjunt d'informacions socioculturals que els aporta l'expert són molt ben valorades. Recorden amb detall tot el que l'expert els ha explicat i aprecien molt les seves intervencions per totes les coses noves que els pot explicar i amb les quals complementa les que ja sabien.

Heus aquí dues de les intervencions dels alumnes en aquest sentit:

(OA)

N1: La Wang Chao-Wen, una noia xinesa, ens va parlar sobre l'escola, la llengua, els costums, l'escriptura. Ens va explicar els horaris i la neteja que fan a l'escola. Més tard, ens va ensenyar els tons de les paraules i també a dir *hola (ni hao)*, *adéu (zai jian)* i *gràcies (xie xie)*. També ens va ensenyar una fotografies en les quals vam veure com es vesteixen en les diferents cultures. Va posar un vídeo que es deia «36 paraules xineses» i, a partir de dibuixos, anàvem aprenent paraules.

N2: Ens va agradar molt, perquè vam conèixer moltes coses sobre la Xina que no sabíem. Hi estàvem molt interessats, perquè estem fent un treball sobre aquest país.

Finalment, cal comentar que, si bé la major part d'explicacions socioculturals que fa l'expert tenen relació amb les preguntes plantejades pels alumnes, en alguns moments l'expert també aprofita la sessió per explicar altres aspectes, al marge d'aquestes qüestions, que els aporten nova informació, complementen el que ja coneixen o/i hi aprofundeixen.

Malgrat haver comentat que considerem informació de caràcter sociocultural aquella que només tracta un concepte concret sense establir relacions amb d'altres, no podem deixar de banda que, en les explicacions de l'expert, normalment els aspectes socioculturals estan relacionats amb el context que els envolta, tal com concretem a continuació en la dimensió contextual de la informació.

### c) Dimensió contextual de la informació

Entenem que la *dimensió contextual de la informació*<sup>59</sup> és un concepte ampli la finalitat del qual és teixir connexions entre els aspectes musicals, els socioculturals i el context que els envolta.

Relacionar la informació musical i la sociocultural amb el seu context no és quelcom forçosament necessari per exposar aquests tipus d'informació, com ja hem pogut veure anteriorment. Tot i això, l'expert té tendència a fer-ho sovint i d'una manera implícita, segurament pel fet de ser una persona originària d'aquella cultura i per haver-ho viscut d'aquesta manera.

La dimensió contextual de la informació està formada per conceptes socioculturals. Tot i això, la diferenciem de la informació de caràcter sociocultural perquè, malgrat que s'utilitzen els mateixos tipus de conceptes, la finalitat

---

<sup>59</sup>La dimensió contextual de la informació també es podria anomenar *contextualització*. Tot i això, tal com es pot veure en el capítol 9, en aquesta recerca hem preferit utilitzar el terme *contextualització* per fer referència a un tipus d'informació sociocultural o musical que acompanya exclusivament la música i que la concreta, la detalla i permet aprofundir en el seu coneixement. En la *dimensió contextual* també incloem aquells conceptes que acompanyen les qüestions socioculturals que l'expert tracta.

amb la qual s'empren és diferent. Com ja hem comentat, en la informació sociocultural s'utilitzen els conceptes socioculturals per detallar-los sense voluntat de relacionar-los amb l'entorn del qual provenen, i, en canvi, en la informació contextual s'utilitzen per relacionar-los amb altres aspectes i fer-los més comprensibles a partir d'una explicació més detallada. Per tant, en aquest darrer cas, la finalitat és més àmplia, i els conceptes socioculturals s'utilitzen per potenciar la seva dimensió. Per aquest motiu no parlem simplement de «informació contextual», sinó de «dimensió contextual de la informació».

El gràfic que presentem a continuació il·lustra les connexions entre aquests tres tipus d'informació:

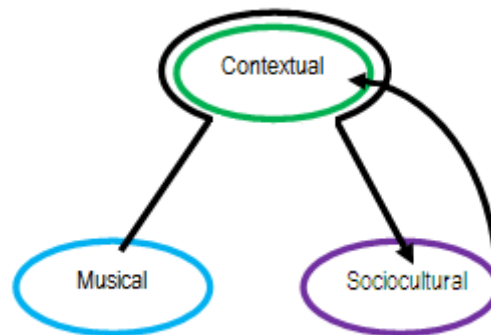


Figura 48: Relacions entre tipus d'informació.

Aquestes connexions fan referència al fet que la música no és un fet aïllat de la cultura: per entendre un concepte, ja sigui musical o sociocultural, cal comprendre l'entorn contextual que l'aixopluga i l'envolta.

D'una banda, en el cas dels aspectes musicals, aquesta dimensió contextual fa referència a les situacions en què la música et condueix fins a qüestions que no són estrictament musicals, però que ajuden a situar i a entendre aquesta música.

Tal com ja hem comentat anteriorment, la informació de caràcter musical no només es descriu, sinó que sovint va lligada amb explicacions sobre el context que l'envolta per fer referència al seu significat en l'entorn, a les seves característiques, a la seva finalitat. També ajudar a fer-la més clara per als alumnes. El context que envolta la música està format per conceptes socioculturals, per la qual cosa, tal com mostra la figura, la dimensió contextual de la informació actua com a nexa entre la música i la seva cultura.

En l'exemple que presentem, podem observar que la marimba, l'instrument sobre la qual l'expert dona informació, es relaciona amb aspectes de geografia i amb qüestions lligades a la rellevància. En aquest cas, la dimensió contextual ens permet localitzar aquest instrument en una zona concreta, com també veure la rellevància que té dins la cultura. Per tant, s'està donant informació sociocultural del país.

(VA,S13.2)

E: La marimba es troba a l'Estat de Chiapas, i l'han pres com un instrument regional i nacional. A l'Estat de Chiapas s'ensenya aquest instrument a les escoles, i és obligatori que els professors toquin la marimba. A més a més, l'himne nacional també l'interpreten amb marimba.

D'altra banda, en el cas dels aspectes socioculturals, la dimensió contextual fa referència als casos en què la informació sociocultural es concreta amb altres aspectes de la cultura que els permeten explicar-los amb més detall o aprofundir-hi.

En l'exemple que presentem, podem observar que el Temple del Cel, sobre el qual l'expert dona informació sociocultural, es relaciona amb el clima i amb el país per poder entendre per què es va crear aquest temple i per què es va anomenar Temple del Cel. Així doncs, veiem que la dimensió contextual ens facilita la comprensió i l'assimilació d'aquesta informació sociocultural.

(VB,S18.1)

E: El Temple del Cel és un temple on abans els emperadors anaven a resar, a demanar un bon any. Abans, a la Xina, els emperadors eren els escollits. La Xina sempre ha estat un país d'agricultura, per tant, el clima és molt important, per això els emperadors anaven al Temple del Cel, per demanar un any sense cap catàstrofe natural, amb bon clima. Es diu així perquè és el temple per resar al cel.

Tot i que la dimensió contextual de la informació estigui formada per conceptes socioculturals, hem pogut observar una certa tendència a utilitzar una tipologia de conceptes d'àmbits determinats: el geogràfic, el funcional i l'històric. A continuació, en detallem les característiques:

En primer lloc, els temes de caràcter geogràfic serveixen per situar aspectes socioculturals i musicals a l'entorn que els envolta, i, així, l'expert els parla de les ciutats i les seves característiques, del clima i la seva influència, de les diferències entre les zones del país i com cadascuna d'aquestes afecta d'una determinada manera la música i la cultura. L'expert utilitza el suport d'un mapa per localitzar i situar allò que explica.



L'experta situa cada província al mapa.

Per tant, aquests conceptes de caràcter geogràfic ens permeten fer-nos una imatge mental de la situació geogràfica que envolta la informació musical o sociocultural que ens dona l'expert.

En segon lloc, l'expert relaciona la informació musical i la sociocultural amb qüestions de caràcter funcional per fer entendre als alumnes quina és la funció que tenen determinats aspectes dins la cultura, és a dir, per quin motiu van ser pensats i creats, quina és la seva utilitat dins el context que els envolta. Amb aquesta dimensió contextual de la informació, l'expert parla del significat que té un aspecte musical o sociocultural específic dins la seva cultura, del servei que fa i del reconeixement que té dins del seu país.

(VA,S13.1)

E: Existeixen també xiulets, que per la forma que tenen ens donen una idea del que representen. Aquest és una urpa d'au. Escolteu-ho. (L'expert fa sonar el xiulet.)

N1: Sembla un ocell.

N2: Sembla una àguila.

E: Exacte, com una àguila. Possiblement servia per cridar alguna au, o simplement per representar el so d'aquella au.

En tercer lloc, l'expert relaciona els temes de caràcter històric amb algun aspecte musical o sociocultural per veure com la història ha influït en el seu desenvolupament, per deixar constància del moment històric en què van succeir, per veure l'evolució d'un aspecte en el temps, per veure les influències que ha tingut i per donar a conèixer el seu significat anys enrere.

En general, l'expert els parla sobre els esdeveniments i els fets que pertanyen al passat i que es vinculen amb els aspectes musicals o socioculturals dels quals els parla, tal com il·lustra l'exemple següent, en el qual l'expert els explica com s'entenia la mort en les tradicions mexicanes antigues:

(VA,S13.1)

E: El Dia dels Morts és una celebració que prové de les cultures antigues. La concepció que es tenia de la mort, i que s'ha conservat, no és com la visió occidental, segons la qual amb la mort tot s'acaba. Per les cultures antigues mexicanes, la mort era el pas cap a un altre món, i es creia que aquest món estava relacionat amb el món en què es vivia. Aquests costums vénen des del Mèxic prehispanic.

Fins ara hem pogut observar que un concepte musical o sociocultural es relaciona amb informació d'un sol àmbit de la dimensió contextual. A continuació presentem un exemple en el qual un aspecte musical, la dansa de «La Negra», es contextualitza mitjançant conceptes dels tres àmbits de la dimensió contextual de la informació: l'històric, el geogràfic i el funcional.

(VA,S20.7)

E: Aquesta ja és una dansa mestissa, és a dir, és una combinació tant de música com de passos indígenes i espanyols. Per això s'utilitzen sabates i no es balla descalç, perquè no és una dansa indígena, sinó que és una dansa de després de l'època de la colònia. **[Històric]** Aquesta dansa pertany a un Estat de la República Mexicana que es diu Jalisco, que està orientat al costat del mar Pacífic. **[Geogràfic]** Aquesta és una de les danses més conegudes en l'àmbit internacional, és un dels balls que molta gent coneix i que representa Mèxic, que s'acompanya amb música de mariachi, que és el que més es coneix fora de Mèxic internacionalment. Aquesta dansa és gairebé el segon himne de Mèxic, perquè tots els mexicans ens hi trobem representats. Ens hi identifiquem, i és molt coneguda en l'àmbit internacional. **[Funcional]** Es diu «La Negra», és un son de Jalisco, i se suposa que és una cançó que van fer dedicada a una locomotora, un tren que creuava la ruta del pacífic i que es deia La Negra.

Aquestes diferents tipus d'informació que l'expert transmet en les seves sessions desperten noves motivacions als alumnes i fomenten que s'interessin pel que està exposant.

Aquesta motivació que mostren es veu reflectida en la formulació de preguntes que no tenen preparades i que sorgeixen espontàniament durant l'explicació de l'expert. Aquestes canvien el ritme de la sessió i dirigeixen la transmissió d'informació de l'expert cap a altres temes potenciats per l'interès espontani que expressen els alumnes.

#### d) Preguntes espontànies en la transmissió d'informació del *culture bearer*

A banda de les preguntes que els alumnes han preparat abans de la vista de l'expert, durant el desenvolupament de les sessions, sobretot en la que se centra en l'exposició d'informació, sorgeixen noves preguntes no preparades i relacionades amb els continguts socioculturals i musicals que l'expert està explicant en aquell moment.

Aquest tipus de preguntes que sorgeixen espontàniament es plantegen per aprofundir en allò que l'expert exposa, per aclarir el que els alumnes no entenen, per obtenir algun detall útil per a la seva recerca o bé per verificar algun coneixement previ, relacionat amb el seu tema d'estudi o no.

A continuació presentem dues taules, una per cada projecte, en les quals podem observar quines són les preguntes espontànies que han sorgit durant la sessió i amb quins aspectes estan relacionades.



Els alumnes aixequen la mà per fer les preguntes espontànies que tenen.

En les taules trobem quatre columnes. En la primera s'especifica en relació amb quins temes els alumnes plantegen aquestes preguntes, és a dir, si són temes que es tracten durant la sessió de l'expert, si corresponen a aspectes que s'han tractat anteriorment en el projecte o bé si sorgeixen espontàniament. En aquest sentit, la quarta columna ens il·lustra quin pes, en forma de percentatge, té cada tema. En la segona columna podem observar quines són aquestes preguntes —amb color negre, preguntes sobre qüestions socioculturals; amb color verd, preguntes sobre aspectes musicals. Finalment, en la tercera columna observem amb quin tema concret tenen relació les preguntes en el moment en el qual es plantegen.

Temes	Preguntes espontànies plantejades pels alumnes	En relació amb...	%
Tractats durant la sessió de l'expert	— Per què a Mèxic és tan famós el picant?	L'expert parla del menjar.	50%
	— Quina és la diferència entre una ocarina i una ocarina arcaica?	L'expert parla de l'ocarina	
	— Però, què són els <i>frijoles</i> ?	Parlen del menjar.	
	— Els guerrers àguila eren persones a les quals els posaven aquest tipus de roba o eren estàtues?	Els ensenya un llibre que parla sobre els guerrers àguila.	
	— Allà, llavors, no escolten la Lady Gaga?	Els parla de la música actual mexicana.	
	— En aquest llibre diu que, a part dels guerrers àguila, també hi havia els guerrers guepard.	Els nens miren un llibre que els ha portat l'expert.	
	— Les calaveres de sucre es mengen?	L'expert els ha passat algunes calaveres de sucre perquè les vegin.	
	— Com és que porten aquests vestits, i coses tan diferents?	L'expert els ha ballat una dansa mexicana, i portava posada unes faldilles de volants.	

Tractats anteriorment en el projecte	— Saps què és un tombet?	Relacionat amb un menjar que van trobar quan estaven fent el treball de contextualització.	25%
	— A l'idioma asteca, hi ha moltes paraules que acaben per <i>t</i> ?	En relació amb el poema que han estat treballant i altres aspectes de la música i cultura prehispaniques.	
	— La marimba té alguna cosa a veure amb la Marimba Orquestra?	Concepte que surt en les exposicions orals dels nens.	
	— L'altre dia no vam dir que a Mèxic no els deixen anar als Estat Units si no tenen un permís especial?	Conversa que van tenir amb la mestra de música.	
No tractats anteriorment en el projecte	— Mèxic té alguna connexió amb la música llatinoamericana, com per exemple la salsa?		25%
	— Com que a Mèxic hi ha tantes fronteres, hi ha paraules d'altres països? Van adoptar paraules de Colòmbia o de Xile?		
	— Els canals de TV són diferents els d'aquí o són iguals?		
	— Hi ha els mateixos canals de televisió a Mèxic que a l'Amèrica llatina?		

Total preguntes musicals = 4	25%
Total preguntes socioculturals = 12	75%

Taula 9: Anàlisi de les preguntes espontànies que els alumnes plantegen durant la visita de l'expert en el projecte de música i cultura mexicanes.

En aquest cas, el que la taula ens mostra és que el 50% d'aquestes preguntes estan relacionades amb l'explicació, musical o sociocultural, que l'expert està donant en aquell moment. L'altre 50% correspon, en primer lloc, a aspectes relacionats amb temes tractats anteriorment en el projecte, és a dir, són preguntes que no es van plantejar d'incloure-les a l'entrevista, però que ara volen conèixer, i, en segon lloc, a interessos espontanis, curiositats que els alumnes tenen, no activats prèviament, i amb els quals es volen verificar alguns aspectes relacionats amb els temes que els alumnes coneixen i que són propers. Cap d'aquestes preguntes espontànies correspon als temes de recerca que els alumnes estan treballant, cosa que atribuïm al fet que les preguntes relacionades amb el seus temes de recerca ja les van pensar per a l'entrevista.

El 75% d'aquestes preguntes estan relacionades amb temes que es tracten o que s'han tractat en el projecte. Això que ens mostra que els interessos dels alumnes, i en conseqüència les preguntes que fan, neixen dels seus coneixements previs, d'allò que els alumnes ja han tingut l'oportunitat de conèixer.



Temes	Preguntes espontànies plantejades pels alumnes	En relació amb...	%
Tractats durant la sessió de l'expert	— Una cosa, sobre aquesta pregunta... Quin animal és aquest any?	L'experta està parlant sobre el calendari i l'any nou xinès.	50%
	— I a quina hora aneu a dormir?	Parlen sobre els horaris de la vida quotidiana.	
	— A la Xina porten pantalons i faldilles?	L'experta els ha ensenyat un vestit tradicional xinès.	
	— A l'escola van amb uniforme?	L'experta els parla sobre l'escola xinesa.	
	— A quin any esteu ara a la Xina?	La xinesa està parlant sobre l'any nou xinès.	
	— I el negre, què significa per a vosaltres?	Relació amb la pregunta del significat dels colors.	
	— I què significa exactament quan canvieu d'animal? Penseu que pot comportar certes coses?	En relació amb la pregunta de l'any nou xinès i l'animal que toca aquest any.	
	— I el conill, què representa?	En relació amb la pregunta anterior.	
	— Els nens es preguntaven si feu berenar?	En relació amb el que l'experta explica sobre els horaris de la vida quotidiana a la Xina.	
	— El teu concepte de província és el mateix que el nostre?	L'experta situa diferents províncies al mapa.	
	— I per què el color vermell?	En relació amb el color del vestit i el significat dels colors a la Xina.	
	— A tot arreu? A les zones rurals també?	Quan parla d'igualtat a la Xina.	
Tractats anteriorment en el projecte	— Als enterraments, que aneu també de negre? O de blanc?	Tema que va sortir a l'aula amb el tutor.	17%
En relació amb els temes de recerca	— És una cosa del nostre treball... A quina zona de la Xina són més alts i a quina són més baixos?	(En relació amb el treball de recerca del grup que estudia la població xinesa.)	
	— En Jackie Chan és tan important per a vosaltres?	(En relació amb el treball de recerca del grup que estudia els personatges famosos.)	
	— És veritat que a la Xina diuen que les nenes són una desgràcia?	(En relació amb el treball de recerca del grup que estudia la població xinesa.)	
-No tractats anteriorment en el projecte	— És tan important el futbol a la Xina com ho és a Espanya?		33%
	— A la Xina vénen els Reis Mags?		
	— -Quina política és més justa, la d'Espanya o la de la Xina? Quina mira més pel poble?		
	— Hi ha igualtat entre homes i dones a la Xina?		
	— I la manera de saludar és la mateixa que la d'aquí?		
	— Per a nosaltres, els xinesos són tots molt semblants. Per a vosaltres, també sou tan iguals? I nosaltres per a vosaltres?		
Per verificar informació prèvia rebuda d'agents externs	— És a la Xina que hi ha un tren que funciona magnèticament?		
	— És veritat que a la Xina mengen gossos?		

Total preguntes musicals = 0	0%
Total preguntes socioculturals = 24	100%

Taula 10: Anàlisi de les preguntes espontànies que els alumnes es plantegen durant la visita de l'expert en el projecte de música i cultura xinesa

En aquest cas també podem observar que un 50% de les preguntes espontànies estan relacionades amb allò que està explicant el *culture bearer*. La resta de preguntes estan relacionades amb aspectes que s'han treballat anteriorment en el projecte (17%), alguns relacionats amb les qüestions socioculturals sobre les quals els alumnes investiguen, i amb curiositats que sorgeixen en aquell moment (33%). Aquestes curiositats fan referència a interessos que tenen els alumnes, i que no han estat activats prèviament, o a aspectes que han conegut a través d'altres fonts d'informació de fora del projecte i que volen verificar ara que tenen l'oportunitat de preguntar-li-ho a una persona nativa i experta en el tema.

En ambdues taules observem que les preguntes espontànies tenen més relació amb qüestions socioculturals que amb aspectes musicals: un 75% d'aquest tipus de preguntes són socioculturals en el projecte de cultura i música mexicanes i representen el 100% en el projecte de música i cultura xineses. Això es podria atribuir al fet que en l'entrevista plantejada pels alumnes hi ha més preguntes socioculturals que no pas musicals, per tant, les preguntes espontànies també és relacionen més amb aquests aspectes que amb la música. A més a més, la música només és una petita part de la cultura, per tant, quan es tracta de fer preguntes d'un país desconegut, els alumnes volen saber moltes més coses a part de les que estan relacionades amb la música.

Molt possiblement, la preparació abans de la visita de l'expert, com també tots els treballs previs lligats amb el projecte, afavoreixen no només que sorgeixin aquest tipus de preguntes, sinó que aquestes siguin nombroses i de contingut significatiu. Totes les noves expectatives que la visita de l'expert genera en els alumnes fa que la motivació es potenciï, i els fa tenir ganes de conèixer més coses, per això aprofiten i fan preguntes a l'expert que no estaven preparades, però que els interessen.

Així doncs, els alumnes mostren implicació i connexió amb les explicacions de l'expert. El torn de preguntes espontànies, que es fa durant el desenvolupament de la sessió o al final, és quelcom que els alumnes comenten positivament en les seves valoracions.

(OA)

N1: Vaig aprendre molt en el torn de preguntes.

### 8.3.2 El suport del material en la transmissió d'informació del *culture bearer*

Una vegada comentat el tipus d'informació que aporta l'expert en les seves sessions, en aquest apartat del capítol ens centrem a analitzar el material amb el qual l'expert acompanya el seu discurs i que li permet il·lustrar el que explica als nens i nenes sobre diferents aspectes musicals, socioculturals i contextuals.

El materials és un conjunt d'objectes, d'imatges, de vídeos i d'audicions que l'expert utilitza com a recurs en les seves exposicions. Com que la major part d'aquests són materials tangibles, permet que els alumnes adquireixin la informació per més d'un sentit —el tacte, si ho manipulen; la vista, si ho observen; l'oïda, si ho escolten—, cosa que potencia una millor comprensió d'aquesta informació i la fa més atractiva per als alumnes.

L'expert utilitza el material amb diferents finalitats:

D'una banda, per il·lustrar, per aprofundir, per demostrar, per exemplificar les seves explicacions, és a dir, per fer més entenedor allò que comenta. S'acompanya de materials que donen una altra dimensió al contingut, i fa que l'aprenentatge esdevingui més proper i vivencial. Els alumnes poden experimentar i manipular el material, i això els ajuda a assimilar allò que l'expert els ensenya. A més a més, veure en viu allò que els està explicant, aporta credibilitat a la informació.

De l'altra, el material ajuda l'expert a situar contextualment la informació que dóna als alumnes. L'expert vol que els alumnes visualitzin i s'imaginin el context que envolta la informació musical i sociocultural que els explica, i el material l'ajuda a apropar-los a aquest context, perquè prové directament del país que estudien. Els alumnes reben aquest material com si hagués viatjat en l'espai i en el temps —provenen directament d'aquella cultura— i ara ells el poguessin veure i manipular. Per tant, són objectes que prenen un gran valor per als alumnes.

Els nens i nenes fan una valoració positiva del fet que l'expert acompanyi la informació que els exposa amb material, i també d'haver-lo pogut manipular i d'haver-lo vist en viu.

(QA)

N1: Vaig aprendre moltes coses sobre els instruments, les danses, la bandera... Em va agradar molt que tot el que deien ens ho ensenyessin, o sigui, que hi havia molt de material.

N2: Amb la seva vista, els experts ens van aclarir dubtes. I el que més em va agradar va ser el decorat i tot el material que van portar.



Materials que l'expert utilitza en l'exposició d'informació.



Els alumnes observen d'aprop un còdex mexicà

Es poden distingir dos tipus de material que acompanyen les explicacions dels experts: material musical, que es relaciona amb les explicacions musicals, i material sociocultural, que acompanya les explicacions més lligades a qüestions socioculturals.

El material musical són objectes musicals, audicions i vídeos. L'expert utilitza les audicions i els vídeos com a exemples sonors d'allò que explica, per mostrar algunes de les característiques de la música o del so d'aquells instruments que no ha portat o dels quals no domina prou la tècnica per poder-los tocar.

Tot i això, el gran gruix del material sonor està format per instruments propis d'aquella cultura, els quals fan que les explicacions de l'expert esdevinguin més properes per als nens i nenes, i que l'aprenentatge resulti més motivador i significatiu. Amb la presència d'aquests instruments a l'aula, els alumnes en poden estudiar la forma, el so i la manera com es toquen. Quan l'expert no porta un instrument a l'aula, ho supleix amb fotografies.



L'experta mostra un dels objectes que ha portat. Concretament, són figures de personatges de l'òpera xinesa.

En l'apartat de materials socioculturals distingim objectes culturals, fotografies i llibres. Entenem per *materials socioculturals* aquells objectes representatius dels elements del folklore i que són temes d'estudi en el projecte. Les imatges dels llibres, les fotografies i els mapes són utilitzats per acompanyar tot tipus d'informació (sobre geografia, rituals o natura, entre d'altres). Aquests materials donen fe d'allò que explica l'expert i il·lustren algunes característiques de la seva cultura.

El criteri que aplica l'expert per fer la tria del material que porta a l'aula està marcat, sobretot, per les preguntes que han preparat els alumnes per a l'entrevista. La relació entre aquests dos factors ens la mostren les taules següents:

Material que porta l'expert	Preguntes que plantegen els alumnes
<b>Material socioculturals</b>	
— Bandera de Mèxic. — Got amb la bandera de Mèxic.	— D'on prové l'escut de Mèxic? Per què a la bandera apareix una àliga?
— Bitllets de 100 pesos.	— Qui és l'home que apareix als bitllets?
— Llibre dels asteques.	— Encara hi ha tribus maies i asteques? — Quines tribus diferents hi havia?
— Llibre de guerrers àguila i l'ocelot.	— Quins animals són els més apreciats a Mèxic? Tenen algun animal sagrat?
— Fajitas (i el drap on es posen per mantenir-les calentes).	— Quin és el menjar més típic?
— <i>Catrinas</i> . — <i>Calaveritas</i> de sucre. — Joc en què hi ha representats els rituals de la mort.	— Per què celebren el Dia dels Morts? I per què es diu Dia dels Morts? — Per què els agraden tant les calaveres?
— Fotos d'edificis, monuments, jaciments arqueològics importants.	— Quins són els edificis més importants?
— <i>Alebrije</i> (artesanía mexicana).	— Què és la Noche de los Alebrijes?
— Imants papallona monarca.	— La papallona monarca és autòctona?
— Obsidiana (pedra mexicana).	— Hi ha alguna pedra preciosa (diamant, per exemple) autòctona de Mèxic?
— Llibre de Frida Kahlo.	— Quines són les pintures més importants? Per què?
— Barret.	— Per què els mexicans utilitzen aquests barrets tan grans? D'on provenen els seus vestits?
— Imatges d'instruments: <i>jarana</i> , <i>requinto jarocho</i> .	— Quins són els instruments autòctons més típics?
— Vestit de Chiapas (una nina amb el vestit).	— Quins vestits fan servir quan ballen?
— Còdex d'escorça.	— Quina és la música més antiga?
— Ampolla de tequila.	
— Màscara <i>huichol</i> .	
— <i>Coyote</i> .	
<b>Material musicals</b>	
— <i>Coyoleras</i> .	— Quines danses típiques hi ha a Mèxic?
— Xiulets.	— Quina és la música més antiga?
— <i>Teponaztli</i> .	— Quins són els instruments més típics de les danses de Mèxic?
— CD músics coneguts i actuals.	— Quina música escolten els joves actualment?
— <i>Quijada</i> [mandíbula] <i>de burro</i> . — Flautes de canyís, <i>guaje</i> , ocarines, cargol, sonalls, maraques. — Marimba.	— Quins són els instruments autòctons més típics?

Figura 49: Relació entre el material i les preguntes en el projecte de música i cultura mexicanes.

La taula sobre el projecte de música i cultura mexicanes ens mostra que el 100% del materials musicals i un 80% dels materials socioculturals que porta l'expert a l'aula tenen relació amb les preguntes que els alumnes han plantejat.

Material que porta l'expert	Preguntes que plantegen els alumnes
<b>Material socioculturals</b>	
— Mapa de les regions de la Xina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quines són les danses tradicionals xineses més importants? (<i>Els ensenya en quina zona de la Xina hi ha més tradició de dansar.</i>)</li> <li>— Has visitat alguna vegada la Gran Muralla? Has vist mai els guerrers de terracota? (<i>En el mapa els ensenya on és cada cosa.</i>)</li> <li>— Has estat alguna vegada a l'Himàlaia? (<i>Els ensenya on és.</i>)</li> </ul>
— Vestit tradicional xinès, fet de seda.	— Els xinesos van amb quimono pel carrer?
— Els ensenya un quadre que representa una au fènix. És típic fer-lo per any nou com a decoració de la casa. És una manualitat molt elaborada.	— Quines són les festes tradicionals xineses més importants?
— Escriure números i el seu nom a la pissarra. També per exemplificar els diferents tipus de to que poden tenir les paraules.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Saps parlar xinès? Li costa molt d'aprendre el català o el castellà a una persona nascuda a la Xina? Què trobes que és més difícil? Aprendre a escriure el xinès o el català?</li> <li>— Com és la numeració xinesa?</li> </ul>
— També els ensenya tres personatges de l'Òpera de Pequín.	— Relació amb la temàtica d'estudi d'un dels grups.
— Els escriu una partitura xinesa a la pissarra i els la interpreta amb el violí.	— El pentagrama i les escales que s'utilitzen en la música xinesa són iguals que els que utilitzem nosaltres?
— També els ensenya un llibre de fotografies, perquè tinguin una idea de com és un jardí clàssic xinès.	
— Els ensenya fotografies de diferents zones de la Xina perquè vegin la diferència de paisatge. També els explica la diferència en la manera de viure.	
<b>Material sonors</b>	
— Erhu.	— Quins són els instruments tradicionals xinesos? És difícil tocar un instrument tradicional xinès?
— Violí.	— Per què vas decidir tocar el violí? T'agradaria tocar algun altre instrument? Quin?
— Audició «Cançó de Gessamí» que ella ha interpretat amb el violí. Els posa audició perquè la puguin escoltar cantada.	
— Audició de l'obra més famosa d'A Bing (compositor xinès que tocava l'erhu i del qual els ha explicat diferents anècdotes).	

Figura 50 Relació entre el material i les preguntes en el projecte de música i cultura xineses.

En el cas del projecte sobre música i cultura xineses, podem observar que el 50% del material musical i el 75% del material socioculturals estan relacionats amb les preguntes que els alumnes s'han plantejat per a l'entrevista.

En ambdós projectes podem observar que l'expert també porta materials que no corresponen a les preguntes que els nens i nenes han preparat. A partir de l'observació de les sessions, podem dir que aquests materials són aquells que l'expert considera que són elements importants per il·lustrar, ajudar a entendre i identificar alguns aspectes característics de la cultura i que no s'esmenten en les preguntes que els alumnes han pensat.

### 8.3.3 Trets característics de la transmissió d'informació del *culture bearer*

A continuació, volem centrar la mirada en la forma que té l'expert de transmetre la informació, que està marcada per unes peculiaritats que ens permeten concretar-ne uns trets característics. Quan transmet informació, l'expert utilitza unes estratègies discursives concretes, mostra rigor i respecte a l'hora d'exposar diferents continguts, potencia les interaccions amb els alumnes i vetlla per solucionar les inquietuds que els alumnes puguin tenir. A continuació, detallem cadascun d'aquests trets característics.

#### a) L'ús d'estratègies narratives i discursives per transmetre informació

L'expert transmet informació sobre cultura i música a partir d'estratègies discursives com la comparació i l'exemplificació, i també a partir de recursos narratius com les anècdotes i les històries personals. Cadascun d'aquests recursos i estratègies potencia una millor comprensió de la informació musical i sociocultural que els transmet l'expert, i l'apropa als alumnes.

La comparació s'utilitza per marcar les diferències i les semblances entre els fenòmens socioculturals i musicals que explica l'expert i els que coneixen els alumnes. Així, l'expert explica quina és la realitat del seu país, quines són les coses que hi passen, i la compara amb la dels alumnes. La comparació dels fets, doncs, posa als nens i nenes en situacions conegudes i properes, que els serveixen com a elements de referència per ajudar-los a comprendre i a interioritzar aspectes desconeguts i llunyans.

Cal dir que, per poder transmetre informació a partir de la comparació, l'expert necessita un cert coneixement previ d'allò que envolta els alumnes, i que, en aquests casos, han obtingut a partir del contacte amb la cultura d'aquests nens i nenes —els experts viuen a Barcelona— i de les trobades amb les mestres anteriors a la visita. L'expert utilitza la comparació per exposar tant informació musical com sociocultural. L'exemple següent ens mostra com l'expert utilitza la comparació per explicar un aspecte musical:

(VB,S18)

- E: A la Xina tenim els nostres propis instruments. Coneixeu alguns instruments xinesos ja, oi?  
Ns: Sí.  
E: Hi ha un instrument que és una mica com el violí...  
Ns: L'erhu!  
E: Sí, perquè té dues cordes i també fa la mateixa funció que el violí [...], perquè sempre canta les melodies.  
[...]  
(L'experta treu l'erhu de la funda.)  
M: Què ens va semblar? Que funcionava com...  
Ns: Com un violí.  
M: Sí, però per on passava l'arquet?  
Ns: Per dins.  
E: Sí, molt bé!  
N1: I que la pell és de serp.  
E: No he après mai a tocar aquest instrument, però, com que també és un violí, l'he vist moltes vegades [...]. La veritat és que les dues cordes són la i re, les mateixes que el violí, però el violí té quatre cordes: sol, re, la, mi. L'erhu té les dues cordes del mig, re i la.  
Però hi ha moltes diferències, ja que, com podeu veure, l'arquet és dins les dues cordes, per tant, la tècnica és molt diferent.

L'expert també utilitza l'exemplificació com a recurs en les seves explicacions. Aquesta consisteix a aportar exemples en qualitat de petits detalls que se sumen a allò que explica, que clarifiquen les idees i les fan més entenedores per als alumnes.

Pel que fa a les estratègies narratives, com ara les anècdotes i les històries, l'expert les utilitza per apropar la informació als alumnes i per fer-la més atractiva i amena. Les anècdotes són relats o contes curts que expliquen una realitat general del país a partir d'un fet concret. Les històries personals són relats que il·lustren esdeveniments significatius que han viscut persones rellevants del país, persones conegudes per l'expert o l'expert mateix, i que estan relacionats amb els aspectes musicals o socioculturals que s'expliquen.

Amb aquestes explicacions en primera persona, de caire descriptiu, els alumnes adquireixen una idea (a vegades pintoresca) sobre com és el país i l'entorn que envolta la música i la cultura de la qual prové l'expert. En alguns casos, l'expert intenta transmetre aspectes complexos de la cultura o de la música, però el fet d'utilitzar una anècdota o una història personal permet explicar-los-els d'una manera planera i fàcil d'entendre, que fa que els alumnes els recordin i se n'apropiïn fàcilment.

Tant les anècdotes com les històries personals porten molta informació implícita, més enllà del que aparentment exposen. A més a més, aquestes maneres d'explicar aporten molts detalls que apropen els nens i nenes a la cultura.

En l'exemple següent veiem que l'experta explica als alumnes la història d'un compositor xinès famós, A Bing, i com la narració mateixa fa que parli de religió, de geografia xinesa, d'instruments musicals, i, fins i tot, els interpreta una peça musical xinesa.

Heu de conèixer la història d'A Bing (*els escriu el nom a la pissarra*), un compositor molt important per a la música xinesa. El pare d'A Bing era taoista, i per fer les cerimònies taoistes sempre s'utilitzava molta música dins dels temples, per tant, des de petit havia estat en contacte amb la música. Va estudiar molts instruments, però malauradament va perdre la vista. Tot i això, va seguir component. Vivia en un poble al sud de la Xina (*ho assenyala en un mapa*), i per guanyar-se la vida tocava l'erhu per a la gent del poble. Durant el dia es dedicava a recollir les notícies noves que sentia que passaven al poble, i l'endemà les cantava improvisant amb l'erhu. Tothom el coneixia, però mai no va tenir l'oportunitat de tocar en un escenari. Al final de la seva vida, uns músics de Pequín van sentir-ne a parlar, el van anar a veure tocar i el van gravar. Gràcies a aquelles gravacions hem pogut preservar la seva música. (*Els toca una peça composta per A Bing. Els explica que la va compondre per a violí xinès, l'erhu, però ella la toca amb el violí occidental.*)

El discurs narratiu, sovint combinat amb un toc d'humor, desperta molta curiositat en els alumnes, els captiva i els atrau, i això fa que sigui un dels aspectes que més recorden i valoren d'entre tot allò que els ha explicat l'expert. Una mostra d'aquest fet són les opinions dels alumnes, una de les quals reproduïm a continuació:

(QA)

N1: Ens va parlar d'A Bing, un compositor molt famós i molt important al país. Ens va explicar la seva història i ens vam quedar fascinats.



En el mateix sentit, el valor de la comunicació a partir de les històries personals i les anècdotes és un fet del qual els experts són plenament conscients, i així ho manifesten quan els ho preguntem:

(EC)

I: En quins moments o activitats et sembla que els alumnes van estar més receptius?

E: Les activitats que en principi els criden més l'atenció són les que estan relacionades amb històries que parlen sobre els aspectes que treballen. Si hi afegim l'ingredient que alguns d'aquests fets són completament desconeguts, s'obté una atenció completa.

#### **b) La mostra de rigor i de respecte en el tractament de la informació**

Com ja s'ha dit, el *culture bearer* és una persona que ha viscut i que ha nascut al país que s'estudia i, per tant, és coneixedor de la seva realitat. Les explicacions que fa als alumnes, doncs, estan lligades al que ha experimentat en primera persona. La manera com l'expert transmet la informació als nens i nenes sempre es regeix pel rigor i pel respecte i, en aquest sentit, es mostra molt curós a l'hora de generalitzar la informació, i sovint posa de manifest que allò que explica no és representatiu de tot el país. Senten una gran responsabilitat a l'hora d'explicar determinades qüestions, però es mostren orgullosos de poder transmetre la seva cultura i la seva música als alumnes.

Els mateixos ho manifesten, tal com s'exemplifica a continuació:

(EC)

I: Com et sents sent la persona que representa la música mexicana davant dels alumnes?

E1: Utilitzar la paraula *representar* pot ser molt ambiciós, ja que l'espectre sonor de Mèxic, com el de qualsevol país, és molt gran. Tot i això, tractar d'explicar tot aquest món et posa en una situació molt especial, hi ha molt satisfacció, orgull i responsabilitat.

Sovint se serveixen de la contextualització geogràfica per aclarir que allò que exposen correspon a una zona o a una regió concreta del seu país, i també estableixen comparacions.

L'exemple següent ens mostra que aquesta situació geogràfica permet als alumnes comprendre que no a totes les zones del país la música és la mateixa i que, en conseqüència, no es pot generalitzar.

(VB,S18.1)

N1: Quines són les danses xineses més importants?

E: No puc dir els xinesos..., perquè, mireu, jo sóc d'aquí (*assenyala en el mapa la seva província*) i, en general, a la part de l'est de la Xina som mandarins. A la Xina hi ha cinquanta-sis cultures, i els mandarins són la majoria. Però a l'oest hi ha moltes cultures diferents. I la veritat és que els mandarins no pensem gaire en les danses, però les cultures occidentals sí que ballen i canten més.

Un altre dels àmbits en el qual el *culture bearer* posa de manifest la seva voluntat de respecte i de fidelitat envers la seva cultura és en les activitats interpretatives. L'expert vol que els nens i nenes coneguin la cultura a partir del so, i per això es mostra metòdic i perfeccionista quan dirigeix els alumnes en el muntatge d'una peça instrumental.

Vol transmetre als alumnes la sonoritat que ell coneix dins la seva cultura, perquè considera que l'experiència pràctica dels nens i nenes és el que realment compta a l'hora d'aprendre. Cal dir, però, que els *culture bearers* també són conscients que no són en el mateix context, per tant, no és possible transmetre'ls-ho exactament.

Quan la interpretació és a càrrec de l'expert, aquest s'esforça perquè sigui al màxim de veraç i d'autèntica possible. Quan no té coneixements tècnics sobre l'instrument, se serveix de les audicions per mostrar les sonoritats. També ensenyen als alumnes a pronunciar el nom dels instruments; això ens mostra un posicionament honest i responsable del *culture bearer* a l'hora de transmetre informació sociocultural del seu país.

### **c) Les interaccions constants entre els *culture bearers* i els alumnes**

En la transmissió d'informació de l'expert, s'estableixen interaccions constants entre aquest i els alumnes, que estan marcades, sobretot, pels coneixements previs que tenen els nens i nenes —adquirits durant el desenvolupament del projecte— i per la implicació, l'interès i la motivació que mostren per tot allò que l'expert els explica. Aquests aspectes potencien que les interaccions entre el *culture bearer* i els alumnes siguin dinàmiques, amb molta implicació per part dels nens i nenes, com també confiança, respecte i admiració.

D'una banda, considerem que es construeix un diàleg dinàmic, perquè està caracteritzat per una anada i una tornada entre l'expert i els alumnes. Els nens i nenes estan mínimament familiaritzats amb el que explica l'expert, per tant, hi ha diferents aspectes que no s'han de presentar amb detall per garantir-ne el seguiment i la comprensió; així les explicacions del *culture bearer* poden ser més fluïdes. A més a més, el fet de tenir coneixements previs fa que els alumnes tinguin confiança a l'hora d'interactuar i que no només assumeixin el paper de receptors, sinó que facin comentaris a l'expert sobre allò que està explicant i ho corroborin, ho ampliiïn o ho comentin.

Aquest diàleg s'estableix sobre una base de respecte i d'admiració. Considerem que hi ha un seguit de factors que han incidit en el comportament dels alumnes i en la manera de dirigir-se als experts: el fet que el *culture bearer* sigui una persona externa a l'escola que els alumnes no coneixen i, a més a més, una persona originària d'aquell país i experta en el tema del projecte; la preparació que hi ha hagut de la visita de l'expert, que ha generat molta expectació, o l'admiració que els alumnes senten envers l'expert quan veuen que coneix moltes coses i que els en pot explicar moltes d'altres. Aquests aspectes, doncs, han propiciat un comportament dels nens i nenes molt positiu, ja que, a part de la implicació mostrada (un aspecte comentat anteriorment), hem pogut observar que sempre han tingut una bona actitud, han estat disposats a fer tot allò que l'expert els demanava i s'han mostrat interessats —han parat atenció i han interactuat— en tot moment.

D'altra banda, el fet que l'expert expliqui als alumnes quelcom que ells ja han començat a treballar anteriorment, activa la seva motivació i els fa estar molt implicats durant l'exposició d'informació de l'expert. Segueixen el discurs i no se'n perden cap detall, participen constantment formulant preguntes espontànies (no preparades) i, de vegades, la seva implicació és tan gran que fan aportacions que s'avancen a les explicacions de l'expert.

#### d) La resolució de dubtes, la satisfacció d'interessos i l'aclariment de conceptes

Com ja hem comentat, una de les funcions dels experts és resoldre els dubtes que els alumnes poden tenir en relació amb els seus temes de recerca o el projecte en general.

En el transcurs de les sessions, hem pogut observar que l'expert resol els dubtes, aporta nova informació i aclareix conceptes de dues maneres diferents: d'una manera directa, contestant les preguntes que els alumnes li fan i explicant la nova informació que aporta, i d'una manera indirecta, ja que les seves explicacions van més enllà d'allò que els alumnes li pregunten i això fa que, a més a més, porti nova informació, que respongui dubtes que els alumnes s'havien plantejat o que aclareixi conceptes que no havien quedat gaire clars. D'una manera directa també respon als interessos que els alumnes tenen, manifestats a partir de les preguntes espontànies.

Els alumnes són conscients que l'expert és una de les fonts d'informació més valuosa que tenen, els complau que els pugui resoldre els seus dubtes i els agrada que els permeti aprofundir en qüestions que ja havien treballat.

(QA)

N1: A mi, una de les coses que més m'ha agradat ha estat que ahir van venir dos especialistes de Mèxic a ensenyar-nos coses de la seva cultura i també coses perquè no tinguéssim tants dubtes. Per part meva, va estar molt bé, perquè ens van respondre moltes preguntes de coses sobre les quals teníem dubtes.

N2: La presentació que ens van fer va ser molt interessant i vam aprendre moltes coses.

Un altre dels aspectes que els experts propicien a partir de la transmissió d'informació és l'aclariment de les concepcions errònies que els alumnes poden tenir. L'entorn dels alumnes i l'accés als mitjans de comunicació facilita que els alumnes construeixin els seus coneixements previs, que a vegades poden ser esbiaixats i estereotipats. L'expert, que ho sap, aprofita les intervencions dels alumnes i fa aclariments i explicacions per reelaborar aquests conceptes previs, per donar un coneixement verídic de la cultura i de la música.

(VB,S18.1)

N1: Els xinesos van amb quimono pel carrer?

E: No. Aquí hi ha un concepte equivocat, perquè el quimono és el vestit japonès.

Ns: Ah...

E: Us he portat un vestit xinès perquè en pugueu veure la diferència.

(Els ensenya el vestit.)

Ns. Uala! Uau...

M: És seda? És preciós.

E. Allà la gent va vestida com aquí, però heu de pensar una cosa, que en els casaments sí que es porta el vestit xinès sempre. I el color és el vermell, no és blanc com aquí, tot és vermell en els casaments.

Finalment, ens agradaria fer referència a la visió que tenen els alumnes sobre l'expert, potenciada pel contacte que han pogut tenir amb ell i per tot el que hem detallat anteriorment: el tipus de contingut que transmet, els recursos materials que utilitza i la manera i la finalitat amb la qual transmet informació.

Els exemples següents ens mostren algunes de les opinions que tenen els alumnes sobre aquesta qüestió:

(QA)

N1: Em sembla molt interessant la visita d'un expert, perquè hi ha preguntes que ni els ordinadors poden respondre, i ells sí. Aprèn més que amb els ordinadors!

(QB)

N1: A mi m'ha agradat molt la visita, perquè a través de persones especialistes en Mèxic, que han nascut allà i que ens han ajudat, hem après molt.

N2: Els *culture bearers* ens poden ensenyar encara més coses que els mestres.

En la citació següent, el tutor i la mestra de música comenten com l'expert és un referent pels alumnes, ja que aquests confien completament en la validesa de les seves explicacions:

(EMA)

T: Per als nens és una motivació extra. És increïble. El que diu un expert "va a missa". Per a ells és un referent, i està per sobre del que tu puguis dir, per molt que tu estiguis formada.

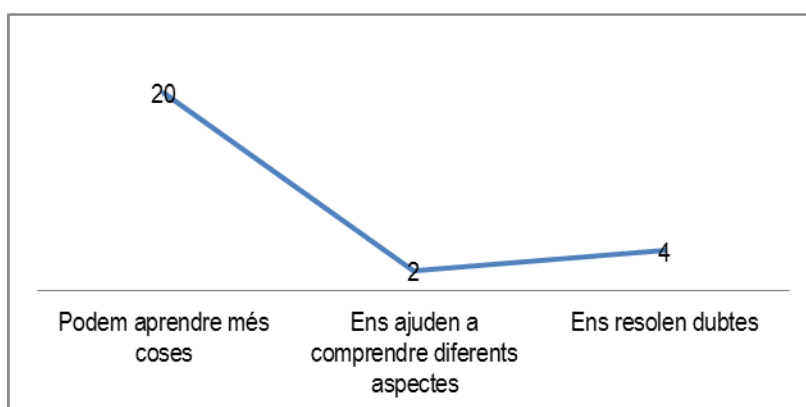
M: És una figura de respecte.

T: Dóna un punt de credibilitat molt gran al que es fa a l'aula. És una figura de respecte, de seguretat i de veure que el que fan és cert.

M: És una font fidedigne.

En segon lloc, els alumnes consideren que el contacte amb un *culture bearer* els pot facilitar l'aprenentatge. El fet de ser una persona experta que coneix la informació que els alumnes volen saber de primera mà fa que el *culture bearer* sigui vist com una figura que els pot explicar amb detall tot allò que volen aprendre i que també pugui ampliar la informació que tenen.

En aquest sentit, quan preguntem als alumnes si consideren interessant el fet de poder estar en contacte amb gent experta quan es treballa la música i la cultura del seu país, el 100% dels alumnes contesta afirmativament. Les justificacions d'aquestes respostes afirmatives se centren en la possibilitat d'aprendre més, tal com il·lustra el gràfic següent:



Taula 11: Opinió dels alumnes sobre la visita d'una persona nativa del país que estudien.

Podem observar que la majoria veu la figura del *culture bearer* com una oportunitat d'aprendre més coses de les que ja saben, de les que els poden proporcionar els mestres o de les que poden trobar en altres fonts d'informació.

Alguns d'ells opinen que els poden ajudar a comprendre coses i a resoldre dubtes, ja que són persones originàries d'aquell país, amb formació sobre els temes que ells volen conèixer.

Així doncs, els alumnes donen un gran valor a la figura del *culture bearer* com a transmissor d'informació.

### 8.3.4 Intervencions dels mestres durant l'exposició d'informació del *culture bearer*

Durant el desenvolupament del projecte, per donar rellevància a la figura de l'expert i per centrar la mirada dels alumnes en tot allò que fa, els mestres adopten un paper secundari, i és l'expert qui condueix la sessió. Els mestres, però, també intervenen puntualment amb unes finalitats concretes, que detallem a continuació:

- Vetllar per un bon desenvolupament organitzatiu de la sessió. D'una banda, donen suport a l'expert des del punt de vista organitzatiu i li proporcionen material. Alhora procuren que l'aula estigui preparada per a la seva visita, que l'expert disposi de tot el material i els recursos que pugui necessitar (reproductors de CD i de vídeo, ordinador, projector, pissarra, llapis, retoladors o algun instrument concret, per exemple). De l'altra, també garanteixen que els alumnes hagin organitzat l'ordre d'intervenció en l'entrevista.
- Intervenir per garantir que els temes de conversa no es desviïn del que interessa parlar i, si cal, reorientar les preguntes que els alumnes plantegen a l'expert.
- Fer intervencions per facilitar la comunicació entre els experts i els alumnes: complementar les explicacions de l'expert que considerin que no han estat ben exposades, fer aclariments sobre algun concepte o posar exemples perquè els nens i nenes ho entenguin millor. De vegades, la manera com els alumnes formulen les preguntes fa que siguin difícil d'entendre per a l'expert, llavors la mestra les refà.
- Incorporar comentaris i noves qüestions a mesura que es avança la sessió i en funció de la manera com l'expert exposa les diferents qüestions. En aquest sentit, observem l'existència d'intervencions per fer que les respostes de l'expert serveixin per corroborar informació que els mestres ja havien explicat. D'aquesta manera, l'expert confirma la informació que havia exposat el mestre i li dóna valor.

A continuació presentem un exemple que il·lustra aquesta idea. Els alumnes han preguntat a l'experta si la música xinesa i l'espanyola són gaire diferents (es refereixen a la música tradicional). Aquesta els explica les principals diferències que hi veu. La mestra aprofita que està parlant de diferències per comentar-li la conclusió a la qual havien arribat pel que fa a la música moderna, perquè l'experta la corroborari.

(VB,S18.1)

M: Els nens s'havien interessat per la música moderna, el rap, el hip hop... I vèiem que aquí l'estil ho és tot, vull dir, que ens assemblen molt, tant els xinesos, els americans, els anglesos, els espanyols, els catalans..., que no hi ha gaire diferència.

E: Sí, sí, sempre és el mateix estil. Només amb les lletres diferents.

(La mestra els havia fet exactament el mateix comentari.)

D'altra banda, també s'observen intervencions relacionades amb el fet d'aclarir dubtes o d'aprofundir en alguns aspectes concrets. Quan el tema s'hi adiu, el mestre, de forma espontània, formula preguntes d'acord amb els dubtes que havien plantejat abans o amb l'objectiu d'aprofundir en els dubtes que han quedat poc atesos. D'aquesta manera, dóna importància a allò que els alumnes havien buscat i planificat.

Alguns exemples de les preguntes que formula la mestra són:

(VB,S18.2)

— *La numeració xinesa és com la nostra?*

— *Els que fan l'apartat de llengua han vist que el xinès és una llengua tonal. Podries posar-ne un exemple?*

— *Té el mateix simbolisme en l'òpera? Perquè hem vist que en l'òpera els colors tenen molt de simbolisme.*

En conjunt, amb les seves preguntes, el mestre vol relacionar i retroalimentar el que s'ha treballat en el projecte amb la informació que aporta l'expert, i, si cal, afegeix altres preguntes que responen als seus propis interessos i que considera que aportaran informació valuosa al conjunt del projecte.

Aquestes intervencions són unidireccionals (del mestre a l'expert), però es basen, sobretot, a fomentar la construcció conjunta de coneixements, ja que les explicacions de l'expert complementen, ratifiquen i donen valor als coneixements que els mestres i els alumnes han adquirit durant el projecte.

#### 8.4 Intervencions del *culture bearer* a l'aula: el *culture bearer* com a guia en la pràctica musical

Una altra de les maneres que té l'expert d'intervenir a l'aula i d'aportar coneixement és a partir del guiatge en la pràctica musical dels nens i nenes.

Entenem per *pràctica musical* aquells moments en els quals els alumnes tenen la possibilitat de tenir experiències interpretatives amb la música del país que estudien. La pràctica musical està organitzada en format de taller (instrumental o de dansa), i la condueix el *culture bearer*. Cal dir, però, que els alumnes també tenen l'oportunitat de tocar instruments durant l'exposició d'informació de l'expert.

La finalitat de la pràctica musical és diferent en funció del tipus de sessió. En una, l'expert intenta transmetre la tècnica instrumental de cada instrument, els passos típics de les danses i també les característiques rítmiques i melòdiques de la música del seu país a partir del muntatge d'una peça musical tradicional. En l'altra, els alumnes tenen l'oportunitat de fer sonar algun instrument per veure'n el funcionament i les característiques sonores mentre l'expert les explica.



Alumnes que toquen els teponatzli, instruments mexicans.

En aquest apartat ens centrarem, doncs, a explicar com es desenvolupa el taller musical que l'expert prepara per als alumnes.

### 8.4.1 Característiques de la pràctica musical

En el muntatge d'una peça musical, l'expert procura ensenyar música de la seva cultura i donar instruccions als alumnes sobre la manera d'interpretar-la per aconseguir un ambient sonor proper a l'original. Tot i que són en un context diferent, els experts vetllen per transmetre la música tal com ells la coneixen, i això aporta a la pràctica musical unes característiques concretes que detallem a continuació, i que fan referència a la voluntat que té l'expert de mantenir les característiques sonores que ell coneix i a les intervencions didàctiques que fa per ensenyar la música als alumnes.

#### a) Recerca d'una sonoritat propera a la cultura

La primera característica fa referència al fet que la pràctica musical que fa l'expert està basada en la voluntat que té d'aconseguir una sonoritat o una manera d'interpretar al màxim de propera possible a la que ell coneix del seu país.

En el cas que la pràctica musical se centri en el muntatge d'una dansa, l'expert transmet la posició corporal, els passos i la coreografia del ball, i explica als alumnes el context en el qual se situa la dansa perquè entenguin quin és el seu significat.

Quan es tracta de muntar una peça instrumental, els experts vetllen perquè el so i la tècnica interpretativa resultin similars als propis del país. Quan no poden fer servir instruments autòctons, utilitzen els que hi ha a l'escola sempre que tinguin una relació tímbrica clara amb l'original i permetin una interpretació també d'acord amb la forma de fer en el país d'origen. A més a més, l'expert facilita models sonors a partir dels exemples que dóna, ja que ell també ha estat i és intèrpret.

Per exemple, en lloc de portar un *huéhuatl*, que és un tambor prehistòric mexicà, l'expert recomana utilitzar la conga, i dóna indicacions concretes als alumnes per trobar la sonoritat greu que té l'*huéhuatl*.

(VA,S19.2)

E: La conga, la tindrem com a instrument greu i com si fos l'*huéhuatl*[...]. L'*huéhuatl* es tocava d'aquesta manera: mans obertes sobre la pell del tambor perquè el so sigui molt greu i apagat. Actualment es toca aquí (*assenyala a quina part de la membrana es toca la conga*), però no ho farem aquí, sinó en aquesta part (*al centre de la membrana*).



L'expert mostra a una nena com tocar la conga per aconseguir un so greu i apagat.

L'expert ensenya als alumnes alguns detalls tècnics a l'hora d'interpretar els instruments, tant si són instruments coneguts o desconeguts pels alumnes. Els ensenya la manera com l'interpreten en la seva cultura, els presenta, els contextualitza, els descriu i mostra als alumnes com els han de tocar. L'expert fa recomanacions i dóna indicacions específiques sobre cada instrument per vetllar per una bona tècnica interpretativa, i es mostra

exigent amb la qualitat sonora per aproximar-la d'aquesta manera al màxim a la cultura d'origen, tal com il·lustra l'exemple següent:

(VA,S19)

E: En aquest cas la sonalla [sonaja] té una particularitat, i és el que està passant. Si nosaltres fem aquest joc (*mà amunt i avall*), la sonalla retorna. Per això cal portar el moviment només cap avall.

E: Ho provem? Un, dos, tres, quatre.

(*Fan el ritme que l'expert els ha estat ensenyant i al final de la frase tots acaben alhora.*)

E: Exacte, això mateix! (*L'expert somriu.*)

En aquest exemple podem observar que l'expert nota que els alumnes que toquen les sonalles no ho fan del tot bé, per això no acaben alhora. Els explica amb detall com fer-ho.

Mantenir les característiques sonores de la peça apropa els alumnes a la realitat musical que l'expert coneix del seu país. Aquesta és una part del potencial d'un *culture bearer*, ja que el fet d'haver-ho viscut en primera persona fa que ho pugui transmetre directament als alumnes i que es conservi al màxim la sonoritat que ell recorda del seu entorn, cosa que aproxima, d'una manera directa, la música i la cultura a l'aula.

L'expert il·lustra la idea que acabem d'exposar en l'entrevista que li vam fer després de la seva sessió:  
(EC)

E: Crec que aquest binomi de coneixement-comprensió s'interioritza completament en el moment de l'execució, i així va ser en aquest cas, ja que quan es van tocar les peces escollides va ser quan els alumnes estaven prenent un veritable bany sonor de sons mexicans.

## b) Ús de components didàctics

La segona característica fa referència al fet que la pràctica musical que porta a terme l'expert està acompanyada de certs components didàctics. D'una banda, l'expert fa adaptacions musicals de la peça que interpretaran els alumnes per adequar-la al seu nivell; de l'altra, l'expert utilitza certes intervencions didàctiques per guiar la pràctica instrumental.

D'entrada es podria pensar que la formació i les habilitats didàctiques de cada expert influeixen en la manera de fer la sessió i en els recursos didàctics que utilitzen. Tot i això, després d'analitzar les dues situacions, ens trobem que tant els experts que tenen coneixements pedagògics com els que no en tenen, quan ensenyen música de la seva cultura, utilitzen gairebé els mateixos recursos: la imitació com a procediment d'aprenentatge, la gesticulació com a suport visual per guiar, l'ús de síl·labes rítmiques



En aquesta imatge veiem com l'experta en dansa fa els passos juntament amb els alumnes, i així els serveix de referent.



- Els experts utilitzen la imitació com a procediment d'aprenentatge per ensenyar tant les melodies, els ritmes i les danses com la manera d'interpretar els instruments. Se serveixen d'ells mateixos com a models per ensenyar als alumnes el que han de fer.
- L'expert també se serveix de la gesticulació per guiar la interpretació dels alumnes.

En el cas següent, l'expert toca l'instrument perquè li serveixi d'exemple a la nena que l'haurà de fer sonar, i, a continuació, se situa al seu costat fent veure que ell també el toca per guiar la interpretació de l'alumna.

(VA,S19.3)

E: Una mica més marcat.

*(Interpreta la part de la conga, amb les mans planes i obertes al centre de la membrana.)*

E: Obre més la mà. Sí? Recolza-les.

*(La nena ho intenta.)*

E: Això mateix. Que el so sigui greu.

E: Som-hi. Flauta i conga.

*(L'expert fa veure que toca la conga al costat de la nena mentre sona la música.)*

- En alguns casos, com en el muntatge de la peça instrumental, l'expert ho reforça amb la recitació simultània de les síl·labes rítmiques per marcar els ritmes que han d'interpretar els alumnes.

A continuació mostrem, com a exemple, la seqüència didàctica que l'expert segueix per muntar la part dels *teponaztlis*:

E: Localitzeu la tecla aguda i la tecla greu, sisplau.

Ns: *(Els nens proven de tocar l'instrument per trobar la tecla aguda i la tecla greu.)*

M: *(La mestra se situa al davant dels alumnes per vetllar perquè trobin les baquetes de l'instrument i perquè es posin en una posició correcta per tocar. També els dona la partitura, ja que ella ha acabat d'arreglar l'arranjament que ha fet l'expert de la peça musical.)*

[...]

E: La tecla aguda, l'ha de poder tocar la vostra mà dreta.

N1: Ja està.

M: Molt bé.

[...]

E: En la partitura, la tecla aguda està escrita, lògicament, a la part de dalt, i la tecla greu, a la part de baix. Mireu la partitura... Així doncs, haurà de ser: *ti-ca, ti-ca, tan, ti-ca, ti-ca, tan*, i acabem en greu.

Ns: *(Els nens ho proven de fer.)*

E: En marco dos i entreu. Un, dos...

Ns: *(Els nens ho interpreten.)*

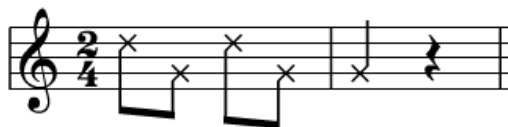
E: Ja ho teniu? Necessitem automatitzar-ho, perquè mentre mireu l'instrument i em mireu a mi ja perdem temps.

E: La baqueta fora de l'instrument, en marco dos i comencen. Un, dos... *Ti-ca, ti-ca, pum.*

E: Això... Una altra vegada. Un, dos... *Ti-ca, ti-ca, pum.*

E: Afegim les sonalles.

El fragment de partitura que interpreten és el següent:



Podem observar com, en aquest cas, l'expert indica als alumnes com s'han de posar l'instrument per tocar-lo, utilitza síl·labes rítmiques per guiar la seva interpretació, es limita a muntar un motiu musical i hi afegeix els altres instruments que ja han treballat. La mestra intervé amb un paper de suport durant la pràctica instrumental, tal com analitzarem posteriorment.

- Per poder ensenyar la melodia i el ritme que interpreta cada instrument, els experts segueixen un procés acumulatiu. Ensenyen, frase per frase, la part musical que interpreta cada instrument, s'aturen en les parts complicades i les treballen amb detall.

També es porta a terme un ensenyament acumulatiu per anar superposant les veus de la peça, ja que l'expert comença treballant amb uns instruments i, de mica en mica, en va afegint d'altres.

En general, totes aquestes accions didàctiques que fa l'expert faciliten la comprensió i afavoreixen el resultat de la pràctica musical. Els alumnes ho expressen d'aquesta manera i, a més a més, són conscients que les diferents intervencions didàctiques que fa l'expert promouen una millor interpretació, tal com mostren els exemples següents:

(QA,p?)

N1: Vam aprendre a tocar alguns instruments sense saber-ne abans, i ell ens va ajudar a saber-ho fer bé.

N2: Ens va ajudar a saber qui tocava cada instrument, quan havíem d'entrar... També vam aprendre com sonaven uns quants instruments.

Cal dir, també, que la manera de fer no es diferencia gaire del que fan habitualment les mestres de música i, per tant, els alumnes responen positivament i amb facilitat.

A banda d'això, els experts consideren que per fer el muntatge d'una peça és necessari trobar un equilibri entre la manera que ells tenen d'ensenyar la seva música i la manera com s'ensenyava en l'entorn en què es troben.

Per il·lustrar aquesta idea, prenem el testimoni d'un *culture bearer* que no ha participat en el projecte, però que té molta experiència a ensenyar la seva música a altres països, i amb el temps ha hagut d'anar buscant la manera més idònia de poder fer-ho.

(EC)

E: Intento considerar les dues perspectives: la meua perspectiva africana, la manera d'ensenyar africana i la manera d'ensenyar occidental.

## 8.4.2 Intervencions del mestre de música en el desenvolupament de la pràctica musical

Tot i que la pràctica musical estigui conduïda per l'expert, de vegades el mestre fa algunes intervencions per vetllar pel bon funcionament de la pràctica en conjunt. Les intervencions dels mestres són per afavorir i potenciar la comprensió, per organitzar i per donar suport a l'expert. En podem distingir diferents tipus: verbals, musicals, d'organització i didàctiques.

### — Intervencions verbals.

Les intervencions verbals del mestre serveixen per fer que la pràctica musical flueixi millor i es fan perquè els alumnes comprenguin tot allò que l'expert els indica. Per aconseguir-ho, el mestre actua com a fil connector entre les explicacions de l'expert i els alumnes: reexplica el que l'expert els vol transmetre, reforça les explicacions de l'expert amb exemples o amb indicacions específiques o remarca alguns dels comentaris que fa l'expert perquè els considera importants. En aquesta connexió entre expert i alumnes, el mestre també demana aclariments a l'expert, que detalli i que especifiqui les instruccions que dóna, tal com il·lustra l'exemple següent:

L'experta els ensenya un pas de la dansa, i la mestra li pregunta com han de col·locar el cap, ja que no ho ha comentat i cada nen el posa d'una manera diferent.

(VA,S20)

M: Una pregunta, quan fem la salutació, amb el cap hem de mirar el públic...

E: No, baixa.

M: És una salutació en la qual abaixem el cap, també.

E: Sí, sí.

Pel que fa a les intervencions verbals, el fet que els experts dominin una llengua coneguda pels alumnes —uns parlaven en castellà, l'altre en català— facilita l'aproximació i la comprensió, ja que s'estableix una comunicació directa entre expert i alumnes. En els casos que aquesta comunicació es trenca, el mestre actua fent de traductor.

### — Intervencions musicals.

En l'àmbit musical, la mestra dóna suport a l'expert cantant o interpretant la música quan aquest ho necessita, per il·lustrar, exemplificar o complementar les seves explicacions. També col·labora tocant algun instrument quan els seus alumnes no són capaços de fer-ho, amb la finalitat d'aconseguir un resultat musical més reeixit.



La mestra toca la flauta de canyís mexicana perquè cap dels seus alumnes sap fer-ho i és necessària per al muntatge de la peça.

### — Intervencions de suport en qüestions organitzatives.

Els mestres donen suport a l'expert en qüestions relacionades amb l'organització de la sessió: preparen els materials, organitzen l'espai i els alumnes, i assignen un instrument a cadascú segons la seva actitud i les seves

### — Intervencions didàctiques.

Les intervencions didàctiques, en general, volen facilitar als alumnes la comprensió de la sessió i assegurar-ne un bon desenvolupament.

D'aquesta manera, dona entrades i els explica com han d'interpretar algun element musical, encara que no l'hagin treballat. Un altre tipus de suport didàctic entra en joc quan el mestre guia els alumnes en el seguiment de la partitura i en la manera de tocar l'instrument o de fer un pas d'una dansa.

En aquest exemple veiem que l'experta els està ensenyant un pas concret de la dansa i als alumnes no els surt gaire bé. La mestra de música intervé i els dona referències per guiar l'execució del moviment.

(VA,S20)

E: I un, dos, tres, quatre. I un, dos, tres, quatre. Tracteu de fer com si el peu s'arrenqués, i després retorna.

*(Els mostra com fer-ho i els nens intenten imitar-la.)*

M: Penseu en un moviment rodó. Penseu en un moviment rodó de la cama. Esteu fent un cercle.

*(L'expert assenteix.)*

Cal dir, però, que malgrat els diferents tipus d'intervencions del mestre que s'han exposat, durant el desenvolupament de les sessions de l'expert, els docents procuren intervenir només si és necessari, i fan aportacions breus, subtils i concretes. Dit d'una altra manera, el protagonisme i la conducció d'aquestes sessions sempre va a càrrec de la figura de l'expert.

#### **8.4.3 Implicació dels alumnes en la pràctica instrumental**

En el decurs de les sessions de pràctica instrumental amb l'expert, s'observa sempre un nivell molt elevat d'implicació per part dels alumnes. Hi contribueixen diferents factors.

L'expert els fa viure la música al més semblant possible a la que es desenvolupa en la seva cultura d'origen. Descobreixen noves sonoritats, i l'experiència d'interpretar-les fa que, malgrat que en el primer contacte no els agradi, s'acabin acostumant ràpidament al so i s'obrin a noves maneres d'interpretació musical, tal com expressen en el qüestionari final que els vam passar:

(QA,p?)

N1: A Mèxic hi ha molts instruments que sonen de manera molt estranya, però són bons, i poden fer orquestres.

En conjunt, podem dir que tenir l'oportunitat de fer música en companyia d'una persona experta i originària de la cultura en qüestió té un gran valor per als alumnes, perquè comporta un aprenentatge en viu i en directe. A més a més, allò que l'expert els explica també els ho mostra, i això significa experimentar la música en primera persona.

La gran implicació dels alumnes en la pràctica musical es relaciona amb la predisposició i el bon comportament que mostren al llarg de la sessió. Davant de noves experiències en interpretació, els alumnes es mostren atents a tot el que els explica i els demana l'expert.

Els alumnes escolten atentament totes les explicacions que els fa l'expert, segueixen les seves instruccions atentament i imiten la tècnica interpretativa de l'instrument que l'expert els ensenya.

Un element afegit que influeix en aquest alt nivell d'atenció és el desconeixement que tenen els nens i nenes d'alguns d'aquests instruments que utilitza l'expert. La novetat captiva els alumnes i els crida l'atenció, fet que va acompanyat de més predisposició per aprendre a tocar-los. Els alumnes es prenen com un repte personal el fet de tenir noves experiències interpretatives amb instruments amb els quals no estan familiaritzats.

Quan els instruments que utilitzen són els que hi ha a l'aula (panderos, maraques, xilòfons), l'expert els dona alguns detalls interpretatius específics d'acord amb la forma d'emprar-los a la seva cultura. Llavors, a l'hora de tocar-los, els alumnes es mostren respectuosos, exigents i perfeccionistes.

En la imatge de la pàgina anterior veiem que els alumnes sostenen tots els tambors d'una manera determinada, tal com els ho ha indicat l'expert. Per fer-ho, l'expert els explica la manera com ho fan els *yaquis*, la tribu que interpreta aquestes peces, tal com mostrem en l'exemple següent. Els alumnes posen en pràctica les indicacions que l'expert els dona, amb seriositat i responsabilitat.

(VA,S19.3)

E: Important. Aquí, per exemple, els *yaquis*, quan toquen aquest tambor, el toca només una persona amb una flauta. Aquí seria, els que coneixeu la sardana, la persona que toca el flabiol amb un tamborí petit. Doncs bé, aquesta influència va arribar fins allà, i els *yaquis*, en lloc de tocar amb el flabiol, toquen amb una flauta de tres tubs. Així doncs, us demanaré que... Està bé com l'esteu agafant, però fins i tot us el podeu recolzar a la cama.

(L'expert els mostra com tocar el pandero.)

N1: Com, així?

E: Així està bé.

Ahora, també descobreixen nous potencials dels instruments i els revaloren. Si la música encara és emprada pels músics del país, la interpretació que en fan els alumnes adquireix encara més valor per a ells.

Tots aquests aspectes potencien la motivació dels alumnes, els quals corroboren tot el que exposem amb les seves opinions. A continuació, en descrivim algunes:

(QA,p?)

N1: Vaig aprendre a tocar el tambor, que representava l'*huèhuatl*. Va ser molt divertit!



Els alumnes es col·loquen el pandero exactament com els ho ha demanat l'expert.

N2: Vam aprendre que, en la música que vam interpretar, es fan servir molts instrument de percussió, i és bastant divertit fer música mexicana!

(QA,p?)

N1: Quan va venir l'expert, ens va ensenyar la melodia, i vaig aprendre a tocar el *teponaztli*, que no és tan fàcil!

## 8.5 Les repercussions de la visita del *culture bearer*

En els apartats anteriors, hem comentat els diferents aspectes que pertanyen a la preparació de la visita d'un expert, com també els que són propis del desenvolupament de la visita. A continuació, analitzarem les repercussions d'aquesta visita.

La visita de l'expert no és entesa com un fet puntual dins del projecte, sinó que hi ha una dedicació explícita. Els mestres i els alumnes centren els seus esforços a preparar la visita, es dedica temps a realitzar-la i, posteriorment, es comenta i s'avalua.

Les figures que presentem a continuació són una il·lustració lineal, per sessions, de cadascun dels projectes duts a terme. En cadascuna s'ha indicat amb colors diferents els moments en els quals s'ha fet referència a l'expert, ja sigui abans, durant o després de la seva sessió.

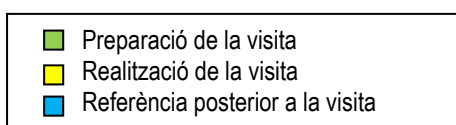


Figura 51: Presència de l'expert en el projecte de música i cultura mexicanes, abans, durant i després de la seva visita.



Figura 52: Presència de l'expert en el projecte de música i cultura xineses, abans, durant i després de la seva visita.

Aquestes figures ens mostren la rellevància de la visita de l'expert en els projectes: d'una banda, podem observar que en ambdós casos hi ha sessions de preparació, que s'estableix contacte amb l'expert en més d'una ocasió, i que després de cada contacte es fan referències a la informació que ha explicat en diverses sessions; de l'altra, podem observar aquesta rellevància a partir del nombre de sessions en les quals l'expert està present en el projecte, que en el cas del de música i cultura mexicanes representa aproximadament la meitat de les sessions, i en el de música i cultura xineses, un terç d'aquestes.

Aquestes referències a l'expert ens mostren que l'aprenentatge que aporta en la seva sessió és útil, productiu i significatiu tant per als mestres com per als alumnes. A continuació, especificarem el motiu pel qual s'utilitzen aquestes referències i com valoren els alumnes i els mestres la visita del *culture bearer*.

### 8.5.1 Referències al coneixement adquirit en la sessió del *culture bearer*

Després de la visita del *culture bearer*, tant els alumnes com els mestres parlen d'aquesta persona en diferents moments i activitats. Fan referència a temes i activitats, i reexpliquen els detalls i els comentaris que l'expert va expressar en les seves sessions, entre d'altres. Aquestes referències tenen diferents finalitats: d'una banda, exemplificar, contrastar i actuar com a font d'informació; de l'altra, repassar i ratificar la informació. També serveixen com a model a seguir.

#### a) Referència com a exemple, contrast i font d'informació

En les classes dins del projecte en les quals el mestre adopta un paper de transmissor de coneixements, se serveix de les referències de l'expert per exemplificar alguns aspectes de les seves explicacions i per reviu experiències musicals que els nens i nenes van fer amb l'expert, com a receptors o com a intèrprets, i que en el seu context de classe són plenament il·lustratives.

En l'exemple següent podem observar que la mestra, per fer més entenedor el que està explicant, fa referència a un aspecte amb el qual els alumnes van experimentar durant la visita de l'expert.

(VA, S23.2)

*(La mestra els explica coses sobre les danses de Jalisco.)*

M: En les danses de Jalisco les noies mouen la faldilla, tal com vam fer l'altre dia l'experta i jo.

*(Fa el moviment de moure la faldilla amb els braços.)*

Aquestes referències a les experiències viscudes permeten a la mestra il·lustrar els temes que desenvolupa en les seves sessions.

Per exemple, la mestra fa referència a un material que va portar l'expert, i així els alumnes poden relacionar allò que ella explica amb una imatge. Passa el mateix amb les anècdotes de l'expert o amb altres activitats pràctiques que van fer amb ell.

(S17.1)

*(La mestra els explica que aquesta dansa és pròpia de la zona de Chiapas.)*

M: Allà, tant la música com les danses s'acompanyen normalment amb els instruments que us va portar l'expert, amb aquella mena de xilòfon...

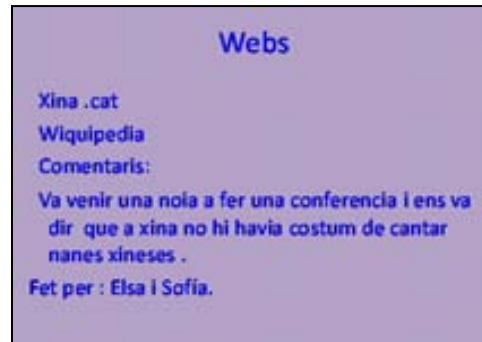
Ns: La marimba.

M: La marimba, exactament, que tenia aquella mena d'orificis que feien el so escardat.

Per part seva, els alumnes se serveixen d'allò que els va explicar el *culture bearer* en diferents situacions *culture bearer* per exemplificar el contingut de les seves exposicions. Recorden amb exactitud tot allò que va transmetre l'expert, utilitzen la informació que els va aportar per contrastar-la amb la que els mestres o els seus companys exposen.

També podem observar que tant les anècdotes com les històries personals captiven els alumnes, perquè les recorden perfectament. I, finalment, els nens i nenes també prenen les explicacions de l'expert com a fonts fiables d'informació, i les fan servir en les seves exposicions orals, tal com ens mostra la diapositiva següent:

Al final de l'exposició oral, el grup que ha presentat cançons de bressol i altres cançons incorpora un comentari amb el qual veiem que allò que els va explicar l'expert ho han fet servir com a informació per al seu treball, tal com podem observar en la diapositiva.



Diapositiva final del Power Point que presenta el grup que estudia les cançons de bressol i altres cançons xineses.

L'exemple següent ens mostra que els alumnes fan servir la informació per contrastar-la. Mentre el grup de música infantil està fent la seva presentació oral, una de les seves companyes pregunta:

(VB,S20.4)

N1: Una pregunta... Però és que l'experta va dir que no tenien cançons de bressol, sinó que utilitzaven contes.

N2: Sí, que hi havia una muntanya, amb una església, amb un monjo, i s'adormien.

M: El que la Jing ens havia comentat no és que no hi haguessin cançons de bressol, sinó que per ella les cançons de bressol no eren típiques.

En aquest sentit, s'observa una diferència clara entre els mestres i els alumnes, i és que els primers fan abstracció del coneixement que l'expert havia transmès i es queden amb la seva essència, mentre que els alumnes fan referència a la part més descriptiva del coneixement transmès.

## b) Referència com a repàs i ratificació de la informació

Els mestres utilitzen la informació que l'expert va transmetre per repassar i ampliar qüestions ja estudiades. D'aquesta manera, els mestres repassen conjuntament amb els alumnes el que saben sobre alguns temes i el que recorden de l'exposició de l'experta. Així, interioritzen les idees que van sorgir en la visita. Els mestres també aprofiten per fer referència a allò que va dir l'expert i per ratificar el que s'explica.

(VB,S24.2)

*(El mestre pregunta als nens si, després de la visita de l'experta, les seves idees sobre la Xina són iguals o diferents.)*

N1: Jo pensava que seria molt més avorrit, perquè pensava que els tots els xinesos eren iguals i que no tenien res de diferent, i ara he trobat que tothom té... O sigui, que no són iguals ni res d'això.

T: Són completament diferents, i, a més a més, és el que va dir la Jing, que per a un xinès els europeus també s'assemblen molt. Si ve un xinès aquí i us mira a vosaltres, li semblarà que tots sou iguals, perquè teniu, si fa no fa, les mateixes faccions.

N2: Ja, però no...



T: A veure, tu no ho entendràs perquè no ets xinès, però si la Jing et diu que, quan ve aquí i mira els catalans, li semblen tots iguals, doncs... És com si vas a la Xina i plantejes aquesta pregunta, segurament no ens veuran iguals.

[...]

N3: Una cosa, és que jo no sé diferenciar un xinès guapo o d'un de lleig.

T: Ja t'ho hem explicat, em fa l'efecte.

N4: Un respecte...

T: La Jing t'ho va dir ben clarament, si tu la vas escoltar o no ja és una altra cosa. Què va dir la Jing? Algú li va fer aquesta pregunta, eh... Què va dir de vosaltres?

Ns: Que ens veu iguals.

T: I si ella diu això, per què has de dubtar del que ella digui?

Com veiem en l'exemple, la visita de l'experta també influeix en els valors interculturals. Es pot observar un canvi en la manera de veure les altres cultures, una mirada més propera. El que diu l'expert és allò que preval.

Aquests comentaris relacionats amb allò que va comentar l'expert aporten valor i fiabilitat a allò que s'explica a l'aula.

### c) Referència com a model a seguir

El mestre manté i cultiva en les sessions posteriors alguns dels trets que han caracteritzat la manera d'expressar-se de l'expert i alguns aspectes puntuals, entre els quals destaquem els següents:

En primer lloc, el mestre acompanya les seves exposicions amb material sociocultural i musical.

Com ja hem comentat en apartats anteriors, l'expert utilitza material sociocultural i musical per mostrar-lo juntament amb la informació que exposa. L'exemple següent ens mostra que la mestra de música fa el mateix en una de les seves sessions:

(VA, S17.2 i S17.3)

(Parlem de la dansa de «Las chiapanecas».)

M: Mireu, aquesta dansa és molt coneguda a Mèxic, perquè precisament les *chiapanecas*... (agafa una bossa que tenia amagada sota la taula), és així com s'anomenen les dones, les dones de Chiapas. Aquesta dansa és una dansa que només la ballen dones (treu coses de la bossa mentre ho explica), i ballen amb uns vestits espectaculars. El que ara us ensenyo no és un vestit d'adult, sinó que és un vestit de nena.

[...]

M: És un dels vestits més preciosos que hi ha... Bé, per mi, són molt bonics. (Ensenya la part de la faldilla del vestit.)

Ns: Ah...

M: Aquest és un vestit de nena.

N1: Oh, que maco!

M: És un vestit de nena i, evidentment, a una dona li va una mica petit. (S'apropa la faldilla al cos perquè ho vegin.) [...] Els vestits de les dones no són tan rígids, són molt més flexibles si s'utilitzen per ballar «Las chiapanecas». Us ho ensenyo perquè sapiguen quin és el vestuari amb el qual es balla això [...]. És una artesanía molt elaborada en què...

N2: Està fet a mà?

M: Tot ho fan a mà les artesanes, i es passen dies fent-ho.

En segon lloc, el mestre vetlla per la correcta pronunciació de les paraules —nom dels instruments o altres conceptes socioculturals—, perquè així els alumnes els incorporin al seu vocabulari de la mateixa manera que els pronuncia la gent de la cultura d'origen. D'aquesta manera, el docent mostra que té un respecte envers aquella cultura, i intenta transmetre els coneixements adequant-los al màxim a la realitat d'aquella cultura.

Els mestres també promouen la reflexió sobre els valors i les actituds que es desprenen del comportament de l'expert i també de les explicacions que fa sobre la manera de ser i de viure en la seva cultura.

Els nens i nenes, en les sessions dels experts, es veuen immersos en un model sociocultural diferent del seu. Si, després de la sessió, el mestre els ho fa verbalitzar, el seu grau de consciència és molt més alt i, en conseqüència, s'eixampla i s'enriqueix la seva educació en valors i la seva experiència en educació intercultural. En aquest sentit, els alumnes s'expressen de la manera següent:

(QB)

N1: El que més vaig aprendre va ser que els xinesos tenen molta més disciplina que nosaltres i que arriben mitja hora abans que el professor.

N2: Els xinesos són molt educats i molt modestos.

N3: Els xinesos són tímids, respectuosos...

A part d'aportar-los aquest contacte i model a seguir provinent d'una altra cultura, els valors interculturals que promou la visita d'un *culture bearer* es posen de manifest en dues direccions:

En primer lloc, si a l'aula hi ha alumnes immigrants del país d'on prové l'expert, la seva visita fomenta l'autoestima d'aquests alumnes.

(QB, p?)

N1: Em sembla molt interessant que ens visiti, perquè em puc comunicar amb ella i em pot ajudar.

En segon lloc, la visita d'un expert millora la concepció que tenien els alumnes que rebutjaven clarament aquella cultura o que no estaven acostumats a estar amb persones d'altres indrets. Per tant, el que l'expert aporta als alumnes en la seva visita és molt més que la informació que necessiten per fer el seu treball de recerca.

### **8.5.2 Valoracions de mestres i alumnes sobre la visita del *culture bearer***

Tant els mestres com els alumnes valoren molt positivament la visita de l'expert natiu a l'aula, com també la sortida per fer un taller sobre cultura amb una persona originària del país en qüestió. Segons les seves valoracions, aquesta visita influeix, principalment, en aspectes de motivació i d'implicació envers el projecte que duen a terme.

D'una banda, els mestres expliquen que la visita de l'expert és una oportunitat per als alumnes per experimentar el que investiguen i, a més a més, que és una novetat per a ells i una possibilitat d'interactuar amb una persona nativa i experta en allò que estudien. Aquests aspectes promouen que estiguin motivats per continuar aprenent.

(EMB)

T1: Després de la visita de la Jing, els vaig veure més apassionat per la Xina.

T2: A vegades has de fer més activitats, més pràctiques, més de tot, i això fa que s'hi enganxin. Novetats des de diferents àmbits. Quan va venir la Jing, veies que de cop i volta hi havia un canvi. Anaves a Casa Àsia i hi havia un canvi. De vegades, cal fer més coses d'aquestes, perquè els atrau més.

Els mestres també són conscients que la visita del *culture bearer* fomenta valors d'interculturalitat, i ho comenten en les entrevistes d'aquesta manera:

(EMB)

M: Al principi els semblaven marcians, els alumnes de la classe que feien xinès, i després han vist que és molt interessant, i han descobert moltes coses relacionades amb això.

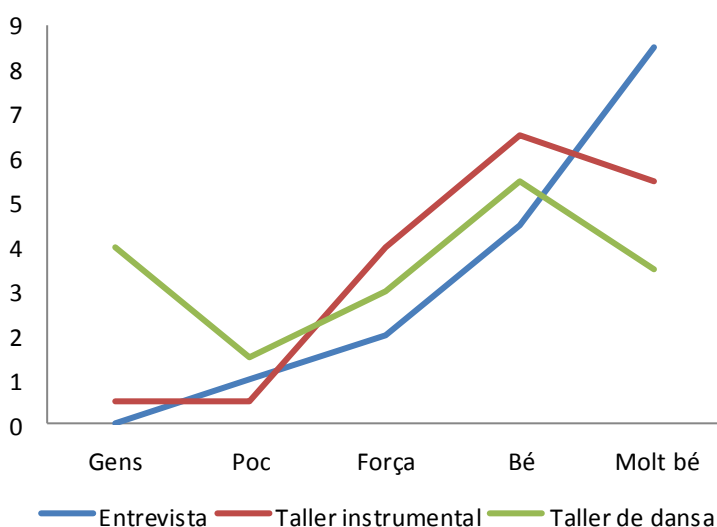
(EMB)

T: Sí, i, a més a més, jo crec que amb la Jing els nens van entendre que els xinesos són molt humils. Això sortia sempre. Els nens també deien que tocava molt bé el violí, i se sorprenien de la seva humiliat. Per tant, amb la seva visita els ha arribat a transmetre, d'alguna manera, com és la cultura xinesa, cosa que no veuen a les botigues xineses que tenen al barri.

D'altra banda, pel que fa als alumnes, a part de tots els comentaris d'opinió en relació amb la visita d'un expert que hem anat comentant en el desenvolupament d'aquest capítol —la valoració positiva dels materials i del fet que sigui una persona nativa, la seva implicació en la pràctica musical, entre d'altres—, també valoren les diferents activitats que han dut a terme amb el *culture bearer*.

(QA)

A continuació presentem dos gràfics, un per cada projecte, que recullen l'opinió dels alumnes sobre els diferents tipus de visita van fer els experts —corresponen a una part del buidatge del qüestionari obert que van emplenar un cop finalitzat el projecte. Hem considerat oportú transmetre aquesta informació d'una manera visual per així poder copsar ràpidament l'efecte que van tenir en els alumnes. Tot i això, ho hem volgut complementar amb els comentaris que van fer de cada sessió i, finalment, amb la nostra interpretació dels fets.



un cop finalitzat el projecte. Hem considerat oportú transmetre aquesta informació d'una manera visual per així poder copsar ràpidament l'efecte que van tenir en els alumnes. Tot i això, ho hem volgut complementar amb els comentaris que van fer de cada sessió i, finalment, amb la nostra interpretació dels fets.

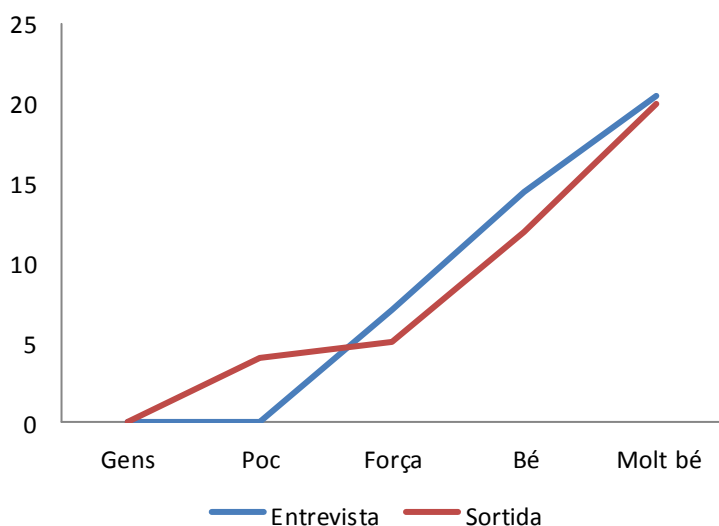
Taula 12: Valoració dels alumnes de les activitats dutes a terme amb el *culture bearer* en el projecte de música i cultura mexicanes.

En el projecte de música i cultura mexicanes, tal com podem observar en aquest gràfic, la visita més ben valorada pels alumnes va ser l'entrevista, ja que la majoria van expressar que havia estat molt bé.

Els alumnes comenten que van poder aprendre moltes coses, els van sorprendre els diferents objectes socioculturals i musicals que l'expert els va ensenyar, van valorar que els expliqués coses tant de cultura com de música, que ho tingués ben preparat i que els hagués portat material. Tots aquests aspectes els van cridar l'atenció i els van captivar, per aquest motiu, la sessió de l'entrevista és la que està més ben valorada. Pel que fa a les altres dues visites, el taller instrumental i el taller de dansa, ambdós estan ben valorats, però hi ha hagut aspectes que es podrien millorar, segons l'opinió dels alumnes.

Del taller instrumental, comenten com a positiu que l'expert els pogués ajudar, que poguessin fer música mexicana amb diferents instruments.

Del taller de dansa, els alumnes valoren positivament el fet d'aprendre a ballar una dansa mexicana, però com que es van muntar els dos tallers en un mateix dia, van acabar una mica saturats, i expliquen que hauria estat millor fer-ho en dos dies separats. Per aquest motiu, el taller de dansa es veu una mica més perjudicat en la valoració.



Taula 13: Valoració dels alumnes de les activitats dutes a terme amb el *culture bearer* en el projecte de música i cultura xineses.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, tal com podem observar, les dues visites dels experts han estat molt ben valorades pels nens i nenes. En el cas de l'entrevista, comenten que els va agradar que es tractessin aspectes socioculturals i musicals, que poguessin veure una persona xinesa i el seu comportament, i es recorden de totes les anècdotes que els va explicar l'experta. El que més els va agradar de la sessió de l'entrevista van ser els moments d'interpretació musical de l'experta.

De la sortida, el que valoren és que van tenir l'oportunitat d'adquirir encara més coneixements sobre el

que ja sabien i sobre

noves qüestions

que els van explicar. Els seus escrits

d'opinió ens indiquen que els alumnes recorden perfectament tot el que van fer i el que els van explicar en la visita, cosa que ens mostra que realment va ser un aprenentatge significatiu per als alumnes. Aquests també expressen que la sortida va ser molt divertida, que van aprendre moltes coses i que s'ho van passar molt bé.

A manera de resum, podem dir que les sessions amb el *culture bearer* estan ben valorades pels alumnes, ja que la seva visita els aporta informació, noves vivències interpretatives, els captiva i els apropa a una altra cultura. Els diferents tipus de visita que han fet els experts han estat positives per als alumnes i l'opinió dels nens i nenes ratifica el que nosaltres hem pogut observar i analitzar durant tot el capítol. Els alumnes són curiosos per naturalesa, i amb aquestes activitats tenen l'oportunitat de conèixer una persona que prové d'una cultura que desconeixen, a la qual no estan acostumats, i que, a més a més, els transmet informació d'una manera atractiva mitjançant anècdotes i històries personals i dona respostes als interrogants que s'havien plantejat.

## 9. La contextualització musical

Aquest últim capítol d'anàlisi dels resultats de la segona etapa de la recerca l'empenem analitzant un altre dels elements rellevants de la pràctica didàctica que hem dut a terme, la contextualització musical, és a dir, la manera com s'ha relacionat la música amb la seva cultura. Tot i això, abans de concretar cadascun dels resultats obtinguts especificuem què entenem per *contextualització musical*:

«El fet de relacionar la música amb aquells aspectes socioculturals que l'envolten, l'acompanyen i li donen uns trets identitaris.»

Tal com expressa Kedmon Mapana, un músic *wagogo* que vam tenir l'oportunitat d'entrevistar, la música és una manifestació cultural, i tractar-la en relació amb la seva cultura ens porta a parlar de contextualització.

*(Entrevista a Kedmon Mapana)*

*Els nens han de conèixer els aspectes culturals, la història, quina és la cultura que hi ha darrere d'aquesta música. La música africana, per exemple, té molta relació amb aspectes socials, està combinada amb funcions socials. Tenim cançons per a cerimònies d'iniciació, i altres tipus de cançons, fins i tot la cultura s'ensenya a partir de les cançons. El més important és que els nens han de conèixer la història que hi ha darrere d'aquestes cançons.*

Qualsevol tipus de música, independentment que formi part de la pròpia cultura o no, quan és treballada a l'escola, d'una manera més o menys intencionada, més o menys conscient, sempre porta una càrrega d'informació cultural, o altrament dit, de contextualització. Així doncs, contextualitzar és parlar de cultura, però en relació amb la música, és parlar del context en què es produeix el fet musical.

Per aquest motiu, a l'inici del plantejament del disseny de la pràctica didàctica, vam considerar que la contextualització n'havia de ser un dels condicionants, i, d'aquesta manera, vam plantejar als mestres que havia de servir per:

- Relacionar la música amb la seva cultura per fer-la més comprensible i per entendre'n les particularitats.
- Obrir el projecte de treball cap a altres àrees curriculars, relacionar diferents disciplines.
- Implicar els tutors en el desenvolupament del projecte, fomentar la coordinació entre mestres.

Això ha fet que, tal com analitzarem a continuació, la contextualització d'una música del món no només es faci a l'àrea de música, sinó també a altres àrees amb els mestres tutors, de manera que hi ha dos tipus de contextualització, una d'intrínseca i una d'extrínseca, entre les quals es teixeixen connexions.

En aquest capítol, també analitzarem les relacions disciplinàries que entren en joc quan es porta a terme la contextualització d'una música del món, i concretarem de quin tipus són.

Finalment, no podem oblidar que aquesta contextualització es porta a terme en el transcurs d'un projecte de treball, per tant, concretarem alguns dels temes que es tracten, les situacions en les quals es desenvolupa i les seves funcions.

## 9.1 Tipus de contextualitzacions musical: intrínseca i extrínseca

L'anàlisi de les dades recopilades ens mostra que la contextualització d'una música del món dins d'un projecte de treball es porta a terme des de diferents àrees d'aprenentatge, cosa que ens permet distingir dos tipus de contextualització: una l'hem anomenat *intrínseca* —la que es porta a terme dins l'àrea de música—, i l'altra, *extrínseca* —la que es fa en les àrees de coneixement que estan a càrrec dels tutors.

Tot i que en ambdós tipus de contextualització es presenten temes socioculturals que es relacionen amb la música, i, per tant, tenen un mateix objectiu comú que consisteix a connectar la música amb l'entorn que l'envolta, divergeixen en el lloc i en les persones que les porten a terme, com també en els continguts que tracten i en les finalitats concretes que té cadascuna d'aquestes.

En aquest primer apartat del capítol, doncs, ens centrarem a especificar les característiques tant de la contextualització intrínseca com de l'extrínseca, i concretarem els temes que es tracten en cadascuna d'aquestes, com també les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món. A més a més, com que a partir de l'anàlisi duta a terme hem pogut observar que aquests dos tipus de contextualització estan relacionats, també ens dedicarem a comentar aquestes relacions i com aquestes fan que la informació que es dona als alumnes es complementi i que això els permeti comprendre millor la música i situar-la en el seu entorn.

### 9.1.1 La contextualització intrínseca i les seves aportacions a l'ensenyament–aprenentatge de la música del món

Quan parlem de *contextualització intrínseca* ens referim a tota aquella informació musical o sociocultural que complementa, explica, especifica i detalla la música del món que s'està tractant. Aquest tipus de contextualització es porta a terme dins l'àrea de música, per part de la mestra de música, els alumnes o els *culture bearer*, i es fa acompanyant la pràctica musical. La informació està sempre relacionada amb la música, cosa que permet mostrar d'una manera directa la relació que té la música del món amb la seva cultura i donar-li una identitat que la diferencia d'altres músiques del món. Per recollir els diferents temes socioculturals i musicals que es tracten en la contextualització intrínseca, hem considerat oportú no fer distincions entre projectes, persones, ni moments en els quals es fa referència a aquests continguts, simplement els exposem per tenir una idea general sobre el que sorgeix quan es contextualitza una música del món dins l'àrea de música. Posteriorment, reprendrem aquestes aspectes i en farem una anàlisi profunda (vg. apartat 9.3).

A continuació, mostrem aquests temes mitjançant una figura en forma de prisma, seguint els models del *Cultural Prism Model* de Campbell, presentat a *Teaching Music Globally* (2004), i l'*Extended Facets Model* de Barrett, McCoy i Veblen, presentat a *Sound Ways of Knowing* (1997), els quals ja hem presentat en el marc teòric.

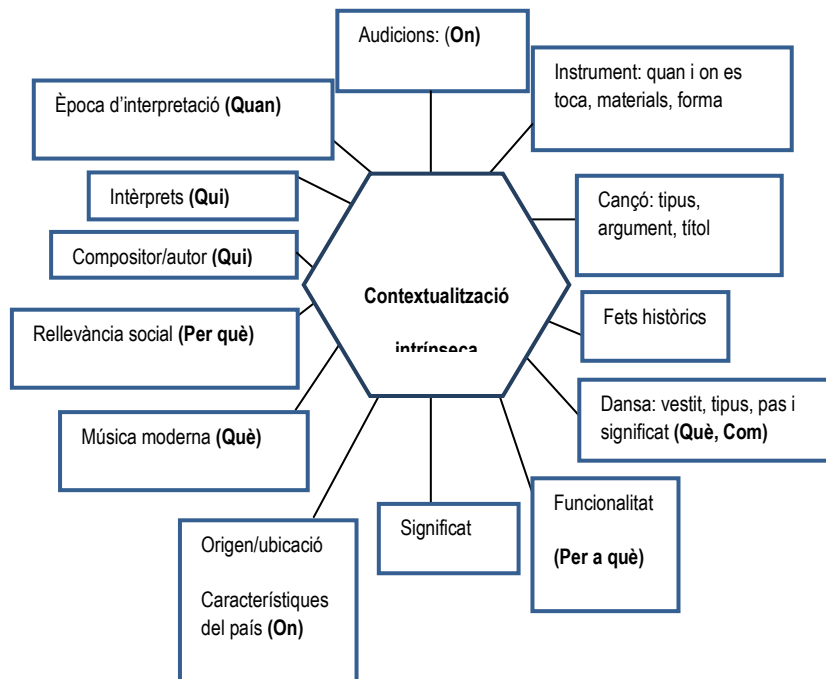


Figura 53: Les qüestions tractades en la contextualització intrínseca.

- Els temes socioculturals serveixen per complementar qualsevol tipus de contingut musical i relacionar-lo amb la seva cultura, i acompanyen activitats de cançó, audició, interpretació musical i dansa. Algunes d'aquestes són la funcionalitat, el significat, l'origen, els fets històrics, l'època d'interpretació i la relevància social.
- Els temes estrictament musicals, que en certa manera també permeten relacionar la música amb la seva cultura, són més específiques i serveixen per donar informació detallada sobre cadascun dels aspectes musicals que es tracten en aquell moment. Ajuden a entendre'ls i aprofundir-hi, i generalment acompanyen la pràctica musical. Algunes d'aquestes són els intèrprets, els compositors, la música moderna, alguns aspectes que complementen les danses, les cançons, les audicions i els detalls sobre els instruments.

Tot i que aquestes els anomenem *temes musicals*, considerem que se situen una mica més enllà del fet musical, ja que situen la música en un entorn i en una cultura concrets, n'assenyalen les característiques pròpies i aporten als alumnes informació sobre el país.

En la figura també podem observar que cada tema sociocultural o musical està acompanyat per una pregunta, orientada a buscar què, qui, com, on, quan i per què es fa la música, a la qual donen resposta. Aquestes preguntes estan marcades en negreta a dins de cada requadre, i permeten donar informació específica, concretar i acompanyar la música del món que s'està treballant, com també relacionar-la amb la seva cultura.

En el nostre cas, a més a més, hem pogut observar que els temes que serveixen per contextualitzar no només aporten coneixement quan estan en relació amb la música del món, sinó que per si mateixos també n'aporten. D'aquesta manera, podem dir que, en la contextualització intrínseca, el prisma inicial es desglossa i dóna lloc a altres prismes, tal com mostra la figura que presentem a continuació:

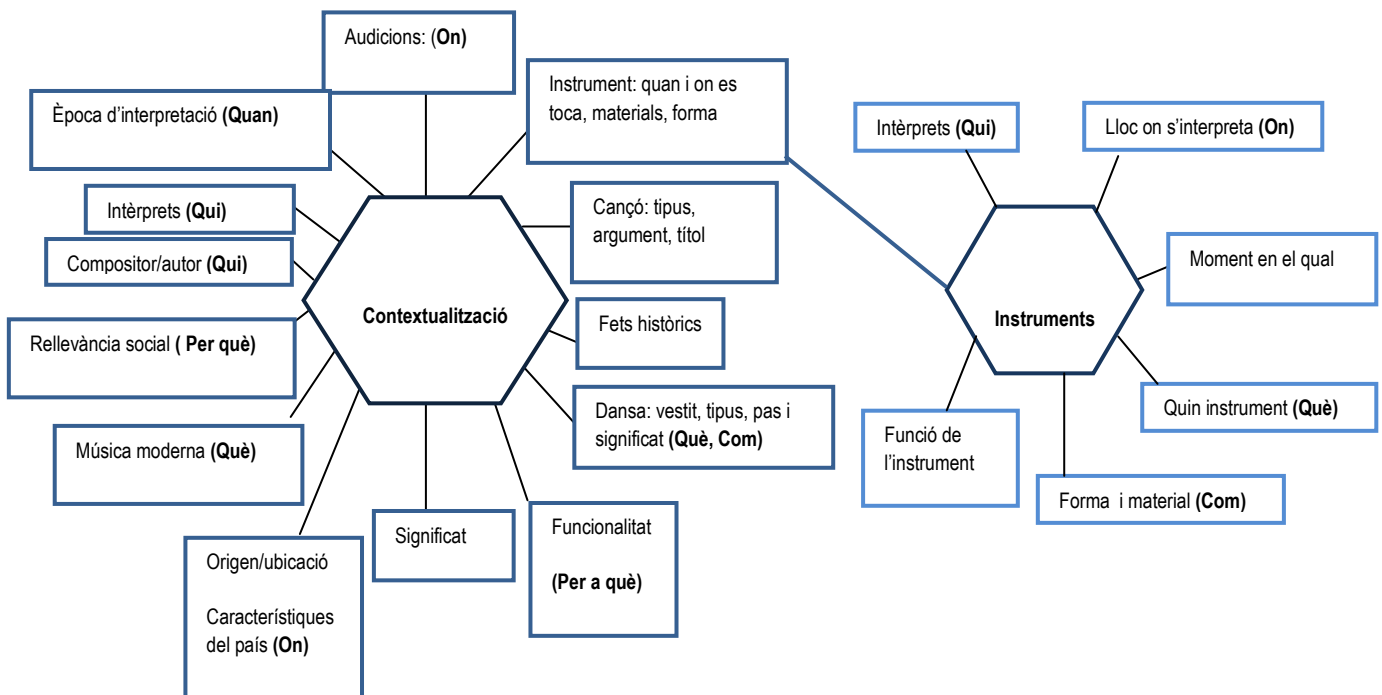


Figura 54: Desglossament del prisma de la contextualització intrínseca.

El desglossament ens permet veure amb detall aspectes concrets en relació amb la música, en aquest cas en relació amb els instruments, i que els temes que es tracten en aquest desglossament també responen les preguntes de l'estil periodístic.

L'exemple següent ens mostra que, per contextualitzar un instrument, la mestra empra gairebé totes les preguntes d'investigació (periodístiques) recollides en el prisma dels instruments i, d'aquesta manera, concreta el tema que s'està explicant.



(VA,S16.1)



M: Hi havia instruments que es tocaven sols en situacions especials [**quan**, moment en el que es tocava], com ara el *panhuéhuatl* [**què**], un tambor gegant de 2,5 metres [**com**, forma] que es feia servir per donar ordres als guerrers [funcionalitat, **per a què** es feia servir]. O sigui, hi ha l'*huéhuatl* i el *panhuéhuatl*, que era encara molt més gran i es tocava des de dalt de les piràmides [**lloc**, des d'**on** est tocava] i el seu so se sentia a quilòmetres de distància. Fixeu-vos en el gravat que hem trobat, el tall tan especial que li feien al tronc, que és molt característic de l'*huéhuatl*. Normalment estava folrat amb una pell d'ocelot, que és una mena de jaguar [**com**, material].

Podem observar que la mestra, quan explica els materials, els relaciona amb l'entorn i amb animals sagrats dins la cultura mexicana. Tot el que explica permet als alumnes obtenir una imatge més real i pròpia de l'instrument.

Una vegada presentats els temes que serveixen per fer la contextualització intrínseca, a continuació presentem quines són les finalitats d'aquest tipus de contextualització: acompanyar i circumstanciar la pràctica musical i promoure'n la comprensió.

#### a) Acompanyar i circumstanciar la pràctica musical

El tipus d'informació que es tracta en la contextualització intrínseca sorgeix sobretot de la conversa que acompanya les activitats de cançó, d'escolta, d'interpretació instrumental i de dansa, i que es s'esdevé entre mestres i alumnes tant abans com després de la pràctica musical. En funció del grau d'expectació que es vulgui generar, es dóna més o menys informació. Algunes vegades, aquesta contextualització també es fa amb dossiers elaborats per la mestra.

Ja sigui en format oral o escrit, els temes musicals i socioculturals tractats en la contextualització intrínseca concreten la pràctica de la música del món i expliquen les circumstàncies en què es produeix, amb l'objectiu de complementar i acompanyar el que s'explica sobre la música.

Cal matisar que, tot i que la contextualització també es porta a terme en la pràctica musical de la pròpia cultura catalana, en el cas de les músiques del món la particularitat és que la informació que es dóna serveix perquè els nenes i nenes coneguin trets identitaris de la música i de la cultura del país d'on prové.

A continuació, presentem tres exemples que ens mostren la manera com aquesta informació sociocultural i musical de la contextualització intrínseca acompanya les diferents activitats pràctiques musicals.

### Exemple 1:

Contextualització feta abans de la pràctica musical: la mestra presenta una cançó als alumnes que encara no han escoltat ni cantat.

(VA,S18)

M: Escoltarem com sona «El Rey» [títol], perquè sapigueu quina cançó és. Aquesta sí que és una cançó d'autor, és José Alfredo Jiménez [...]. José Alfredo Jiménez és una de les icones de la música mexicana, va fer moltíssimes ranxeres, *corridos*..., un munt de cançons que han passat a la història i que són molt famoses [informació sobre l'autor]. Una d'aquestes és «El Rey», que sempre canten en totes les actuacions de mariachis [rellevància social].

En aquest cas, la mestra utilitza la cançó per parlar dels compositors i dels estils, de les cançons i dels intèrprets més rellevants de la música mexicana.

### Exemple 2:

Contextualització feta després de la pràctica musical: després d'escoltar la cançó, la mestra la contextualitza donant-ne informació concreta.

(VA,S18)

*(Després d'escoltar la cançó la mestra explica)*

M: Aquesta és una de les cançons més famoses de la revolució mexicana [rellevància social]. El 2010 es va celebrar a Mèxic, i en l'àmbit internacional, un doble centenari: el 200 aniversari de la Independència de Mèxic i el centenari de la Revolució Mexicana. Ha estat un any molt especial, el 2010, perquè s'han fet molts actes per celebrar el bicentenari de la Independència... De qui es van independitzar?

N1: D'Espanya.

M: Exacte. Per tant, han celebrat aquest bicentenari de la independència d'Espanya i el centenari de la Revolució [fets històrics]. Quan va esclatar la Revolució Mexicana, tot aquest moviment revolucionari, amb aquests líders que la van conduir, van sorgir moltes cançons que es diuen *corridos de la revolució* [tipus de cançó]. I «Adelita» [títol] era una d'aquestes cançons que es cantaven.

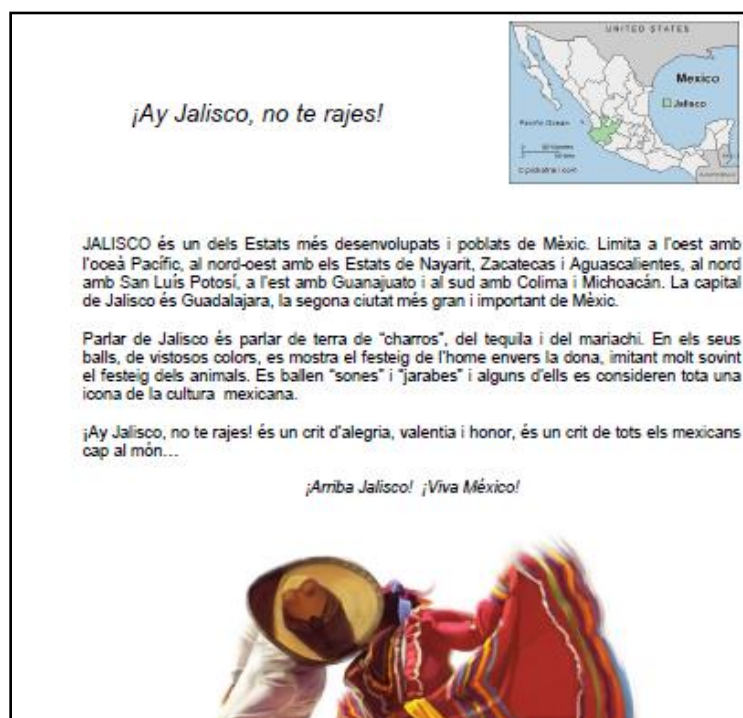
[...]

M: Les *adelitas* eren aquestes dones soldat, guerrilleres, defensores de la seva terra, de la seva pàtria, i que van ajudar molt a tirar endavant la Revolució Mexicana. A més a més, sembla que va existir una tal Adelita, que va ser una mena de líder entre les dones i que va ajudar molt en la Revolució. Aquesta cançó està dedicada a aquesta dona. És una cançó d'amor, però relacionada amb la guerra [argument de la cançó].

En l'exemple, podem observar que la mestra aporta tota la informació sobre la peça després d'escoltar-la perquè vol generar expectació. Explica el significat, l'argument, de la cançó i la relaciona amb moments històrics, cosa que fa que els alumnes coneguin petits moments de la història del país a través de la música. També explica la rellevància social de la peça i fa que els nens i nenes s'interessin pels fets socials.

### Exemple 3:

Contextualització feta a partir d'un dossier escrit: a part de contextualitzar oralment la dansa, en aquest exemple la mestra també presenta informació sociocultural als seus alumnes a través d'un dossier que ella mateixa ha elaborat.



Es parla de l'origen de la dansa, es concreta l'Estat mexicà [origen] del qual prové i se situa en un mapa de Mèxic [situació en un mapa]. De l'Estat, explica com està delimitat, en diu la capital, aliments coneguts, rellevància social.

Explica als alumnes el significat de la dansa, com també del vestit que l'acompanya, el qual mostra en una imatge.

(La mestra també acompanya la informació del dossier amb explicacions:)

M: Aquesta és la coreografia més estandarditzada que hem pogut trobar a tots els vídeos

d'aquí i de Mèxic

de «La rassa» [passos característics].

És una dansa molt estesa, sobretot en l'àmbit escolar i entre els nens i nenes [rellevància]. Pel tipus d'instrumentació, és molt fàcil identificar que pertany a Jalisco [origen], perquè és el lloc on va néixer el mariachi, amb aquestes introduccions de violins, trompetes... El mariachi és propi de Jalisco, i encara que no es coneix d'on prové exactament aquesta melodia, com que està interpretada per un conjunt musical mariachi, es creu que és de Jalisco.

Podem observar que, en aquest últim exemple, la mestra aprofita per aportar informació de caràcter més general sobre l'Estat del qual prové la dansa, un tipus d'informació de caràcter geogràfic més pròpia de la contextualització extrínseca, que explicarem posteriorment. Tot i això, generalment, a l'aula de música la mestra no entra tant en els detalls sobre els aspectes socioculturals, ja que el seu objectiu no és aportar informació d'aquest tipus, sinó que, a partir d'aquesta, s'acompanyi i es circumstanciï la pràctica musical.

## b) Promoure la comprensió musical

S'ha pogut observar que l'aproximació que suposa per als alumnes el fet de conèixer l'entorn de la música del món els ajuda a identificar-la i, a la vegada, distingir-la d'altres músiques. Dit d'una altra manera, promou la comprensió, no només en el sentit d'entendre les diferents situacions que envolten un fet musical, sinó també quines són i per què permeten concretar les característiques pròpies d'aquella música.

La informació que aporten els temes que es tracten en la contextualització intrínseca permet als alumnes entrar en el terreny musical, eixamplar el coneixement de la música i de la cultura a partir de la pràctica musical i comprendre millor la seva particularitat.

Una música es diferencia d'una altra per tot un seguit de circumstàncies socioculturals que cal mostrar als alumnes perquè puguin arribar a trobar les característiques de cada música i els seus trets identitaris.

En l'exemple següent, la mestra parla als seus alumnes de «La Bamba», i dóna aquella informació que fa que els nens i nenes vegin allò que la fa diferent i pròpia de la cultura mexicana.

(VA,S13.1)

M: La següent cançó és un *son jarocho*. Els que en vau fer les explicacions, vau dir que els *sones jaroques* són unes cançons... Un *son* és sinònim de *cançó*. Els *jarochos* són els habitants de Veracruz, que és un dels estats de la zona del nord que toca a la costa de l'est de Mèxic, i té un port molt important. Les persones d'allà es diuen *jarochos*, per tant, un *son jarocho* és una cançó que es canta a Veracruz.

(La mestra els fa escoltar la cançó original de Veracruz.)

Podem dir que, amb la informació cultural, es facilita que els alumnes situïn geogràficament la cançó i, a la vegada, s'introdueixen algunes de les especificitats del vocabulari musical mexicà.

Cal afegir que, quan la mestra de música dóna als alumnes explicacions sobre el context, la informació musical que els fa arribar deixa de ser abstracte i es materialitza, ja que els alumnes se l'imaginen, la visualitzen i s'hi senten atrets. D'aquesta manera, els nens i nenes se senten més motivats i més implicats en la música.

En general, la idea que a l'aula de música s'acompanyin les activitats musicals amb explicacions socioculturals per fer entendre als alumnes que la música no és un fet aïllat de la seva cultura també ha estat clarament explicitada per les mestres, tal com veiem a continuació:

(EM,A)

M: [...], però és que, de fet, la música no és un bolet, forma part d'un context, i precisament és això el que vols transmetre. I, per tant, la idea que el context és el que fa que la música sigui d'una manera o una altra és el que li dóna sentit, és la raó.

### 9.1.2 La contextualització extrínseca i les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món

La contextualització extrínseca, a diferència de la intrínseca, és aquella que es desenvolupa fora de l'àrea de música, en altres àrees, i la porta a terme tant el mestre tutor com els experts i els alumnes. Tot i que és extrínseca a la pràctica musical, serveix per complementar-la:

- En primer lloc, complementa tant els aspectes musicals com els socioculturals que s'utilitzen per contextualitzar la música del món dins l'àrea de música. Per tant, la contextualització extrínseca i la intrínseca, tal com analitzarem en l'apartat següent, es relacionen.
- En segon lloc, ho fa d'una manera directa o indirecta, és a dir, no tots els temes socioculturals que es tracten en la contextualització extrínseca tenen relació amb el que es fa dins l'àrea de música. De totes maneres, el simple fet de tractar aquests temes socioculturals aporten una visió global del país, que permet que els alumnes estableixin les seves pròpies connexions entre la música i el seu entorn, i se sentin interessats per la cultura.
- En tercer lloc, amb la contextualització extrínseca es pot contextualitzar directament la música del món, sense haver de complementar necessàriament el que s'està treballant en la contextualització intrínseca.

A continuació, presentem els temes que es treballen en la contextualització extrínseca mitjançant una nova figura, també en forma de prisma.

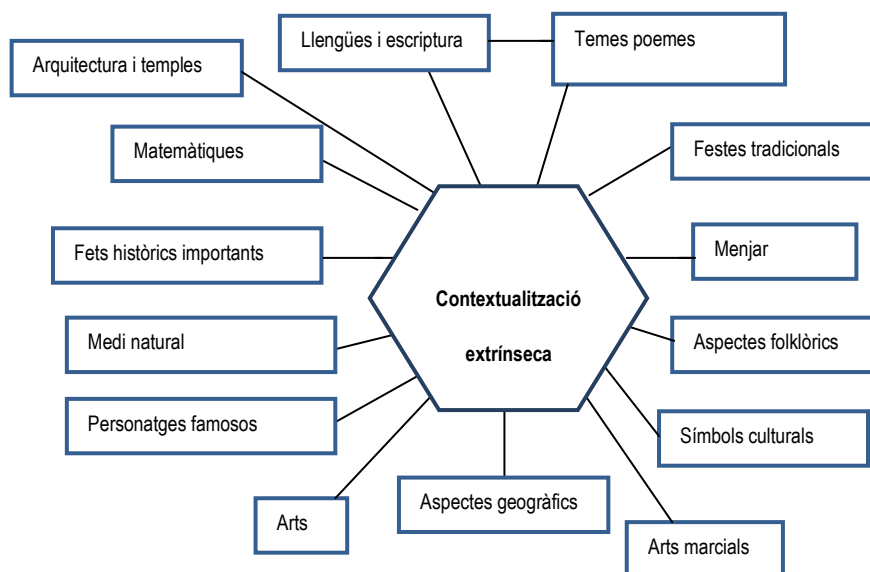


Figura 55: Els temes tractats en la contextualització extrínseca.

Podem observar que, fora de l'àrea de música, els temes que s'utilitzen per contextualitzar no són musicals, sinó socioculturals, són diversos i aporten als alumnes informació sobre el país. Aquest conjunt de temes socioculturals, els podem agrupar segons les finalitats amb les quals han estat tractades: aportar informació general del país, despertar la curiositat dels alumnes envers aspectes culturals i complementar la informació sociocultural i la musical.

De la mateixa manera que en el cas de la contextualització intrínseca, en la contextualització extrínseca cadascun dels temes que recull el prisma inicial també pot ser desenvolupat i donar lloc a nous prismes (subprismes) amb coneixements més concrets. En els casos que estudiem, hem pogut observar com es desglossen en dos temes concrets: el medi natural i els aspectes geogràfics.

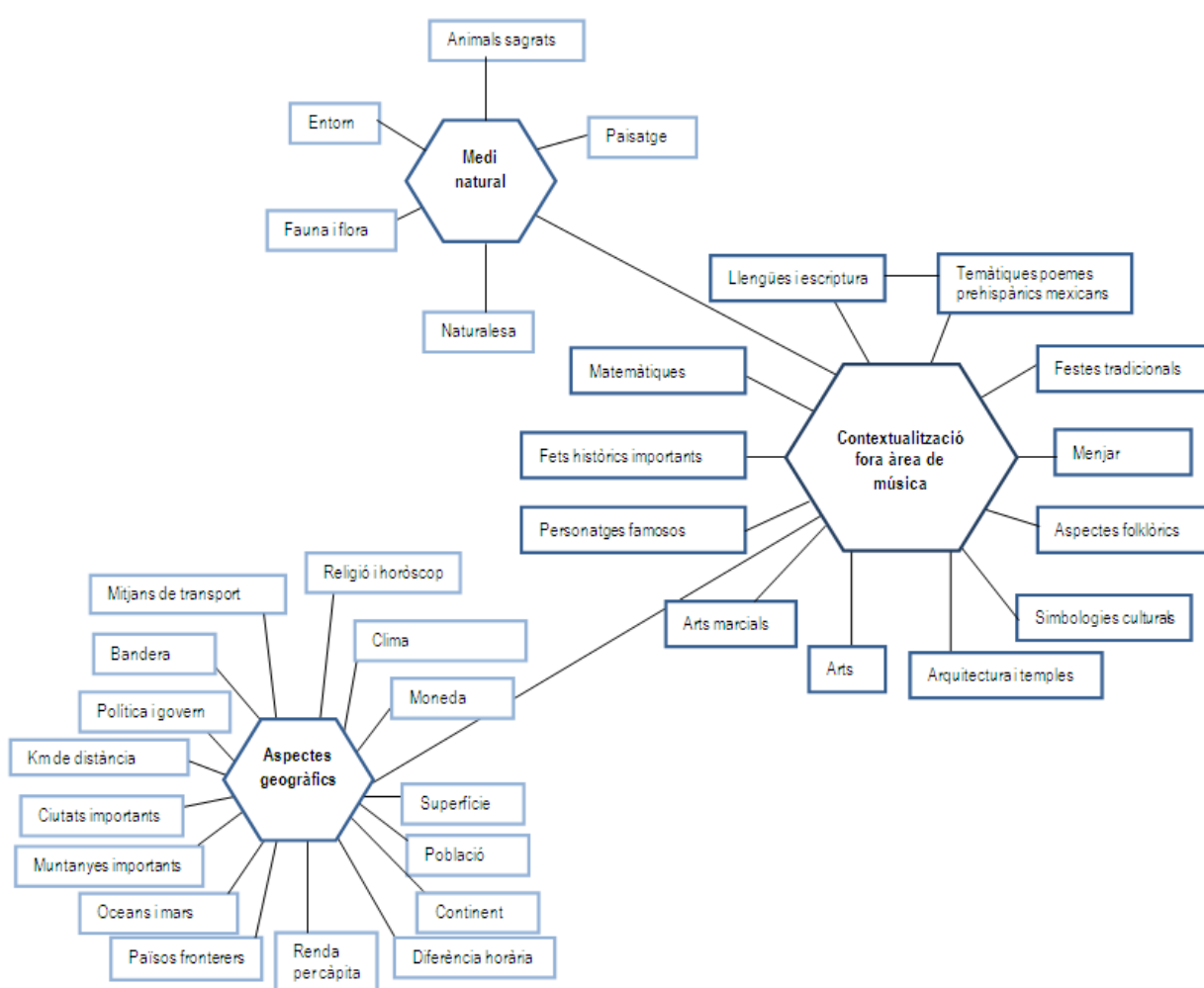


Figura 56: Desglossament del prisma de la contextualització extrínseca.

El subprisma dels aspectes geogràfics, tractat dins l'àrea de coneixement del medi social amb la tutora, es desglossa en setze temes, i el subprisma del medi natural, treballat en l'àrea de coneixement del medi natural, es desglossa en cinc temes. En ambdós casos, algunes d'aquests temes responen a interessos que els alumnes han manifestat tenir.

Una vegada exposats i agrupats els temes que es tracten en la contextualització extrínseca, analitzem amb detall cadascuna de les finalitats ja esmentades:

### **a) Aportar informació general del país**

Dins la contextualització extrínseca, com ja hem comentat, hi ha un aspecte, la geografia, que al seu torn es desglossa en altres temes, els quals aporten als alumnes una visió global del país i els permeten situar-lo en el món. És un tipus d'informació que també aproxima els alumnes a la comprensió de la música, ja que els dóna a conèixer alguns trets particulars del país que els fan entendre perquè la música està construïda d'aquella manera.

L'exemple següent ens mostra que l'expert explica als alumnes la manera com van vestits per ballar la *danza del venado*, una dansa prehispànica mexicana.

(VA,S13.1)

E: Aquest és un llibre sobre els asteques. Pels gravats que s'han pogut trobar en els còdexs, es creu que es vestien d'aquesta manera. Portaven un tapall i a vegades un *talma*, que era una mena de manta, una capa que es posaven, i les sandàlies. Quan dansaven, es posaven les *coyoleras*. Heu de tenir molt en compte que el país de Mèxic..., potser ara hem de parlar una mica del clima..., és un clima força uniforme, no hi ha gaire canvis de temperatura. Com es diria, això?

M: No hi ha primavera, estiu, tardor i hivern, no es fa la diferenciació entre les quatre estacions.

E: Exacte. La diferència és molt petita. Per tant, es pot anar més o menys igual, el clima no requereix que, d'acord amb l'estació, la gent canviï gaire la manera de vestir.

Tot i que està donant als alumnes informació musical, l'expert té la necessitat de relacionar-la amb el clima. El fet de tractar un aspecte general del país, com és el clima, permet als alumnes entendre per quin motiu portaven aquest tipus de roba. En aquest cas, a més a més, la mestra ajuda l'expert, fa que la informació resulti més propera per als alumnes.

En general, doncs, les qüestions que es tracten en la contextualització extrínseca amplien el marc de la informació que els alumnes tenen sobre la música i el seu entorn, i fan que progressivament es vagi adquirint cada vegada una visió més completa de la música d'acord amb la seva cultura.

### **b) Despertar la curiositat dels alumnes envers els aspectes culturals**

La contextualització extrínseca també promou que els nens i nenes es plantegin què saben sobre la nova cultura que estudien i què en volen saber i conèixer. La metodologia dels projectes de treball afavoreix aquest esperit investigador, que servirà perquè els alumnes, a part d'estudiar aspectes relacionats amb la música, també vulguin aprofundir en altres àmbits que acompanyen aquestes músiques i vulguin anar més enllà pel que fa a els temes socioculturals.

En els projectes duts a terme es veuen reflectides les intencions dels alumnes per investigar sobre temes socioculturals, tot i que el desenvolupament de cadascuna d'aquestes va ser limitat i molt diferent.

En el cas del projecte de música i cultura xineses, els mestres demanen als alumnes que es plantegin interessos culturals amb l'objectiu que la recerca que facin els serveixi per establir connexions amb la música i, per tant, la puguin contextualitzar. Tot i això, com que a partir de la meitat del projecte no es van establir aquestes relacions, no va ser possible portar a terme la contextualització d'aquesta manera.

En el cas del projecte de música i cultura mexicanes, una vegada finalitzada la recerca sobre temes musicals, amb l'objectiu de deixar la porta oberta a nous coneixements i de fer adonar als alumnes de la dificultat de tancar o de posar límits a un tema, la mestra els demana que diguin en què els agradaria aprofundir i de quina manera voldrien donar continuïtat al projecte, en cas de poder-ho fer. Els alumnes esmenten, entre d'altres, un seguit de temes socioculturals. Vegem-ne alguns:

(VA)

El menjar —el menjar més típic, per què utilitzen el picant—, la bandera —origen i història—, les tradicions —per què els agraden tant les calaveres—, personatges singulars —conèixer més coses sobre Nezahualcóyotl—, simbologia de colors en els vestits de les danses, vestits mexicans —significat dels colors en les danses, per què utilitzen aquests barrets tan grans—, llengua —per què en la llengua antiga utilitzen el grup *tl*—, l'arquitectura —edificis importants— o la política —qui és el president de Mèxic—, són alguns dels temes que van suggerir.

Voldríem destacar que, en el cas del projecte de música i cultura mexicanes, la major part de temes culturals per els quals els alumnes manifesten tenir interès per aprofundir-hi ja han estat tractats durant el projecte, per tant, això ens mostra que els alumnes s'interessen per aquelles coses sobre les quals ja tenen algun coneixement previ i que, a la vegada, el que es tracta a la contextualització extrínseca crida l'atenció dels alumnes.

Així doncs, aquests temes socioculturals, a part d'influir els coneixements que els nens i nenes poden tenir sobre la música, també fan que augmenti el seu interès i la seva curiositat.

### **c) Complementar la informació sociocultural i la musical**

Hem pogut observar que una altra de les finalitats de la contextualització extrínseca és complementar el que es treballa a l'àrea de música, ja que les qüestions socioculturals que el tutor tracta en les seves àrees acompanyen la informació sociocultural i musical que la mestra de música dona als alumnes. Aquesta connexió, doncs, promou que els aspectes socioculturals de la contextualització extrínseca es relacionin amb la música, ampliin el teixit de coneixement i la visió que en tenen els alumnes.



Tot i això, no tots aquells continguts que es treballen en la contextualització extrínseca tenen relació amb la música. Després d'haver analitzat amb detall de quina manera s'han relacionat amb la música els diferents temes tractades en els projectes, hem observat que, tot i que no totes estan connectats directament amb la música —no han estat explícitament tractats en relació amb cap pràctica musical—, han servit igualment per poder-ne fer una millor contextualització. Per tant, allò que es treballa en la contextualització extrínseca també pot incidir directament en la comprensió musical, encara que no se n'hagi fet una exposició explícita dins l'aula de música, ja que repercuteix directament en la comprensió de les qüestions musicals que es tracten en el projecte.

Aquesta idea també es veu secundada pels comentaris que fan els alumnes quan, al final del projecte, els preguntem si el fet de conèixer coses sobre la cultura els serveix per treballar les músiques del món. Els alumnes expliquen que els temes socioculturals que s'han treballat han fomentat la comprensió de la música. Els exemples següents (comentaris dels alumnes) ho mostren:

(QAA)

- Per aprendre la música és millor saber d'on ve.
- El fet de conèixer alguns aspectes sobre la cultura, l'idioma, la geografia... m'ha ajudat a relacionar la música amb les diferents zones del país. A partir d'ara, quan escolti estils de música mexicans, sempre els relacionaré amb el que hem estudiat.

A continuació, presentem un exemple que ens mostra que allò que es treballa en la contextualització extrínseca, fora de l'àrea de música, complementa el que es treballa en la contextualització intrínseca, dins l'àrea de música. Tot i això, la contextualització extrínseca, sense necessitat que complementi la intrínseca, també pot incidir directament en la comprensió musical.

En l'exemple, presentem una seqüència de sessions (passos) en la qual es pot observar com la contextualització extrínseca permet complementar informació sobre un aspecte musical que es tracta a l'àrea de música.

Pas 1: A l'àrea de música, els alumnes han escoltat una audició prehistòrica mexicana, «Oh, si nunca yo muriera», en la qual es recita i es canta un poema en llengua nàhuatl. A l'àrea amb la tutora, els alumnes han descobert qui n'era l'autor (Nezahualcóyotl), però no han pensat de buscar amb quin idioma està escrit. La mestra de música, tal com veurem en el diàleg, els ho demana:

(VA,S4)

*(La mestra projecta el poema a la pantalla perquè els el vol fer cantar.)*

M: Dels poemes que teníeu l'altre dia per treballar en grup a l'aula amb la tutora, un era aquest.

N1: És el nostre.

N2: Ara ja sabem de quin país és. Jo ho sabem!

M: Ah, ja ho sabeu. Com es diu l'idioma?

N2: Mèxic antic.

N3: No!

M: Com es diu l'idioma?

Ns: Asteca.

M: L'idioma es diu *asteca*?

N4: No, és la tribu.

M. D'acord, heu d'investigar com es diu aquest idioma, eh?

N5: Mexicà...

Pas 2: A l'aula amb la tutora, de seguida els alumnes traslladen aquesta demanada a la mestra, cosa que mostra també el seu interès per descobrir-ho.

(VA,S4.1)

M: Heu explicat alguna cosa a la mestra de música?

N1: Sí, ens ha dit que si et podíem demanar que estudiéssim quin idioma és.

M: Molt bé.

N1: Perquè li hem dit que és asteca, però ens ha dit que no era aquest.

[...]

N2: A mi em sembla que sé quin és, perquè ho posava allà.

M: Quin?

N2: No ho sé, era una cosa estranya, *nezacuyo*... o alguna cosa així.

N3: No, aquest era l'autor.

N2: No, jo em refereixo al que posava: «Recitat en...» I posava una cosa estranya.

M: Molt bé, doncs ho tomarem a mirar.

[...]

N4: És asteca, el que passa és que dins de l'asteca hi ha molts idiomes.

M: Ah, i voleu saber exactament quin és.

Pas 3: A l'aula amb la tutora, el dia que han fet la contextualització geogràfica de Mèxic. Els alumnes han aprofitat que estan fent recerca sobre diferents aspectes socioculturals per buscar també quin idioma és el de les poesies. Curiosament, el fet de buscar l'idioma no sorgeix per iniciativa de la mestra, sinó dels alumnes. Això ens mostra que tenen interès i curiositat per conèixer-ho. El membres del grup que ha decidit buscar-ho han fet un gràfic amb el qual expliquen als seus companys quins idiomes es parlen a Mèxic, i presenten el nom de la llengua de les poesies. La imatge ens mostra el moment de l'exposició.



(VA,S6.13)

N1: Hem fet un gràfic sobre les llengües que es parlen. El castellà, el parla gairebé tothom.

N2: El parla un 98% de la població.

N1: El nàhuatl.

N2: Que és l'idioma de les poesies.

M: Era l'idioma de les poesies. Sí senyor, molt bé!

*(Els alumnes continuen explicant quines llengües hi ha.)*

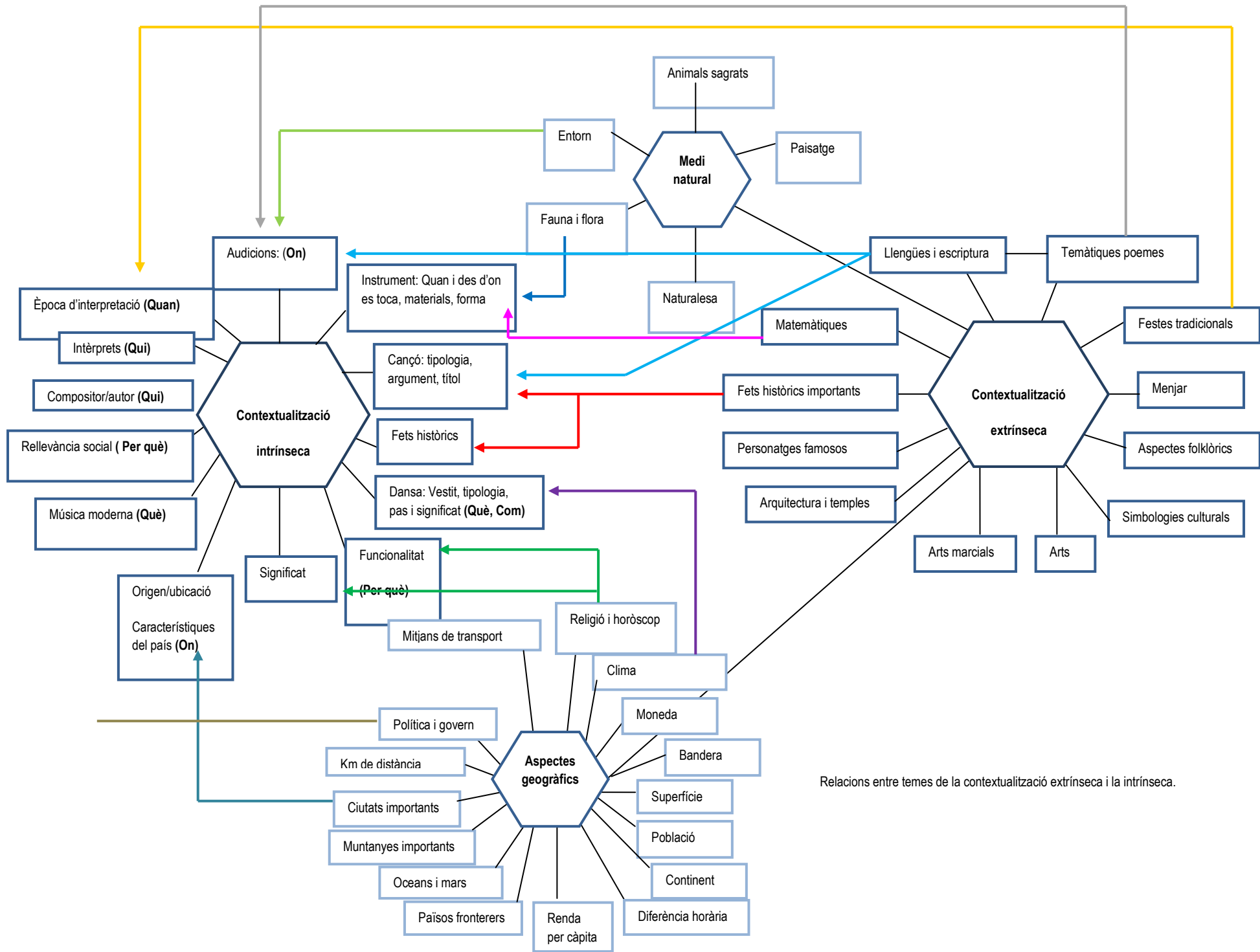
L'exemple ens mostra que la informació que els alumnes han adquirit sobre el nàhuatl es relaciona amb l'aprenentatge que estan fent a l'àrea de música.

Els alumnes adquireixen una informació que es relaciona amb la música, per tant, el que treballen a l'aula amb el tutor permet als alumnes aprofundir en el coneixement que envolta la música, a part d'establir connexions entre diferents àrees.

### 9.1.3 Les relacions entre la contextualització intrínseca i la contextualització extrínseca

Els temes que es tracten en la contextualització extrínseca i en la intrínseca, si bé han sorgit en relació amb la música del món que s'estudia, després també s'interrelacionen al marge dels aspectes musicals pròpiament dits. Així doncs, en aquest apartat analitzem les diferents relacions que es teixeixen entre els temes que es tracten en la contextualització extrínseca i en la intrínseca.

De la mateixa manera que en els apartats anteriors, mostrem gràficament aquestes relacions mitjançant una figura calidoscòpica en forma de prisma, basada en els models d'anàlisi —de Campbell, d'un costat, i Barrett, McCoy i Veblen, de l'altre— presentats en el marc teòric d'aquest treball.



En la figura, es veuen amb detall les connexions que s'han establert entre els temes que han servit per contextualitzar. Les fletxes ens mostren les relacions entre la contextualització extrínseca i la contextualització intrínseca, i els colors ens mostren els temes que s'han relacionat i complementat.

A primera vista, la figura calidoscòpica ens mostra que hi ha una forta relació entre el que es treballa fora de l'àrea de música i dins. Tot i això, no totes les qüestions que es tracten fora estan relacionades amb les de dins, ni totes les de dins estan complementades per les de fora.

A continuació, ens centrarem a analitzar i explicar les relacions que es teixeixen entre els diferents temes de cada tipus de contextualització, que faciliten que els alumnes puguin relacionar la música amb la seva cultura i que, d'aquesta manera, la situïn en un entorn determinat. Per fer-ho, focalitzem la nostra atenció en determinats punts de la figura i, així, aportarem detalls de les diferents relacions que s'han establert. Tot plegat ho acompanyem amb alguns exemples concrets de cadascun dels projectes duts a terme.

### En relació amb els aspectes geogràfics

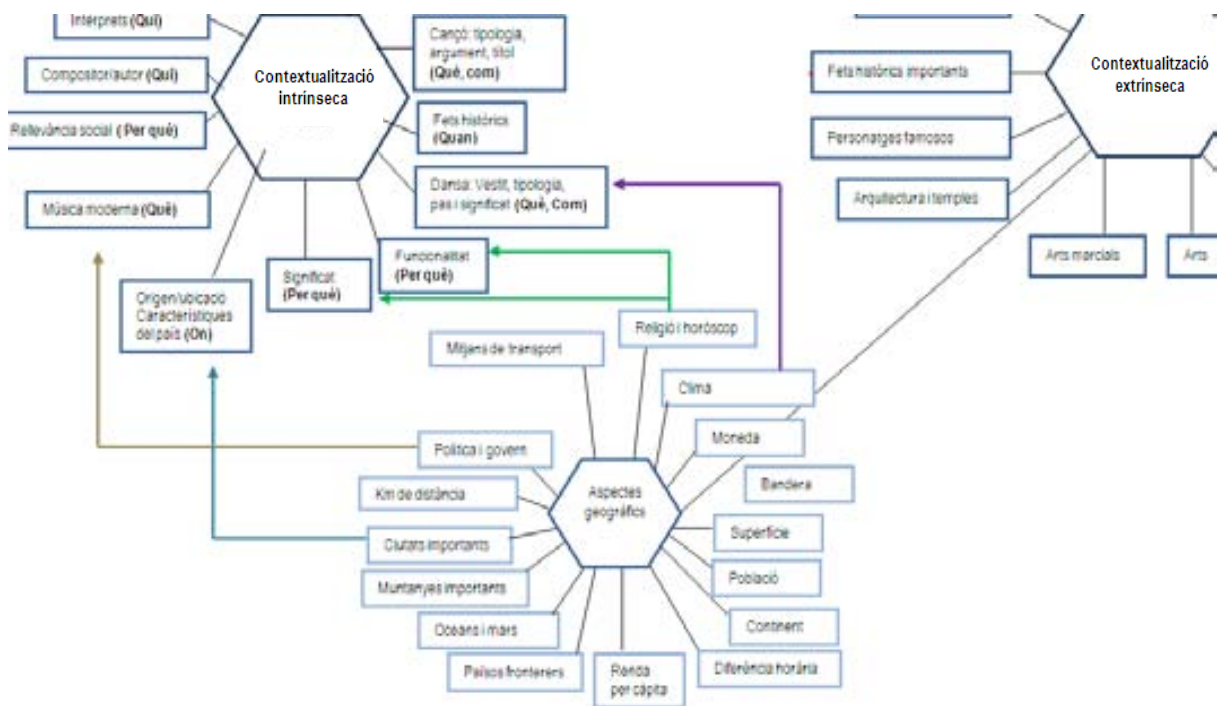


Figura 57: 1r zoom. Relació entre els temes de la contextualització extrínseca i els de la intrínseca lligats a aspectes geogràfics.

En aquest primer zoom de la figura podem veure que, tal com havíem comentat anteriorment, els temes que s'utilitzen en la contextualització extrínseca es desglossen en altres temes, i que alguns d'aquests serveixen per complementar el que es treballa en la contextualització intrínseca. Vegem a continuació les connexions més destacables:

- La religió i l'horòscop (fletxa de color verd) estan lligats directament amb les creences que un poble té sobre la música i la funcionalitat i el significat que li donen. Per exemple, en el cas del projecte de música i cultura mexicanes, quan la mestra pregunta als alumnes per què creuen que es feia servir la música que estan escoltant (funcionalitat), aquests parlen sobre creences, que connecten directament amb la religió.
- Les ciutats importants (fletxa de color blau) ajuden els alumnes a situar el lloc concret d'on és l'aspecte musical que tracten i els permet conèixer el país. Per exemple, en el projecte de música i cultura xineses, l'experta que els visita explica als alumnes les diferents versions que pot tenir una peça musical, en aquest cas la «Cançó de Gessamí», segons si són en una zona o en una altra. Per fer-ho, localitza les dues ciutats més importants de la Xina, Pequín i Xangai.
- El clima d'un país (fletxa de color lila) es relaciona amb les danses i permet als alumnes comprendre per què s'utilitza un determinat tipus de vestuari. D'aquesta manera, en el cas del projecte de música i cultura mexicanes, quan l'expert explica als alumnes què porten posat per fer la *danza del venado* comenta que el clima és similar durant tot l'any, amb temperatures elevades, i així els nens i les entenen per què poden anar amb tan poca roba per fer la dansa.
- Alguns aspectes sobre política i sobre el govern (fletxa de color marró) també estan relacionats amb la música, sobretot amb la música moderna, i ens deixen veure que la música té influències en la societat. Així doncs, els alumnes del projecte de música i cultura xineses, en les seves exposicions orals, expliquen que la política i el govern en la música moderna xinesa, com per exemple el rap o el rock, són molt importants per entendre quin és l'impacte d'aquesta música en la societat, quina és la seva acceptació i per quin motiu les lletres de les cançons tracten determinades qüestions.

### En relació amb el medi natural

El segon zoom de la figura ens mostra que el mateix que ha succeït amb els aspectes geogràfics també passa amb els temes de medi natural, i tres dels temes en les quals es desglossa serveixen per contextualitzar el que es treballa a l'àrea de música.

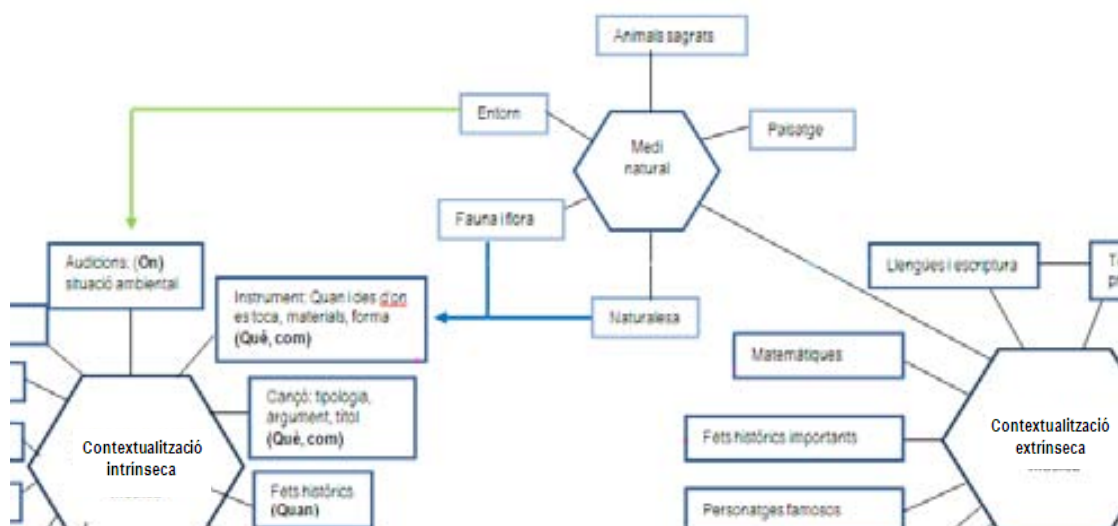


Figura 58: 2n zoom. Relació entre els temes de la contextualització extrínseca i els de la intrínseca lligats amb aspectes del medi natural.

- La fletxa de color blau ens mostra que el fet de conèixer aspectes sobre la fauna i la flora o, en general, sobre els elements de la naturalesa del país, permet als alumnes i als mestres parlar sobre el material amb el qual estan construïts els instruments. D'aquesta manera, si a la Xina hi ha molt de bambú, els alumnes dedueixen que la pipa està feta de bambú, o si a les cultures mexicanes prehistòriques veneraven els ocelots (un tipus de guepard) i els consideraven uns animals molt importants, entenen que alguns instruments, com per exemple els tambors, estaven fets de la pell d'aquests animals.
- Conèixer l'entorn (fletxa de color verd) en el qual es produeix la música, haver-ne vist fotografies, haver-ne sentit a parlar, haver-lo descrit a l'aula amb el tutor, permet que els alumnes escoltin la música i s'imaginin les coses que l'envolten i l'acompanyen. A més a més, conèixer la situació ambiental ajuda a comprendre per què la música és d'una determinada manera, és un aspecte el qual aporta informació musical complementària. D'aquesta manera, en el context de música i cultura xineses, els alumnes relacionen algunes imatges que els ensenya l'experta amb la música descriptiva que havien escoltat al començament del projecte.

### En relació amb altres aspectes socioculturals

En el tercer zoom de la figura, veiem que hi ha altres aspectes socioculturals que es treballen en la contextualització extrínseca que, encara que no estiguin tractats amb detall ni es desglossin, aporten informació que permet complementar la que es dona a l'àrea de música. Alguns d'aquests aspectes són tractats per iniciativa dels mestres tutors, i d'altres els proposen els alumnes com a interessos socioculturals sobre els quals volen buscar informació.

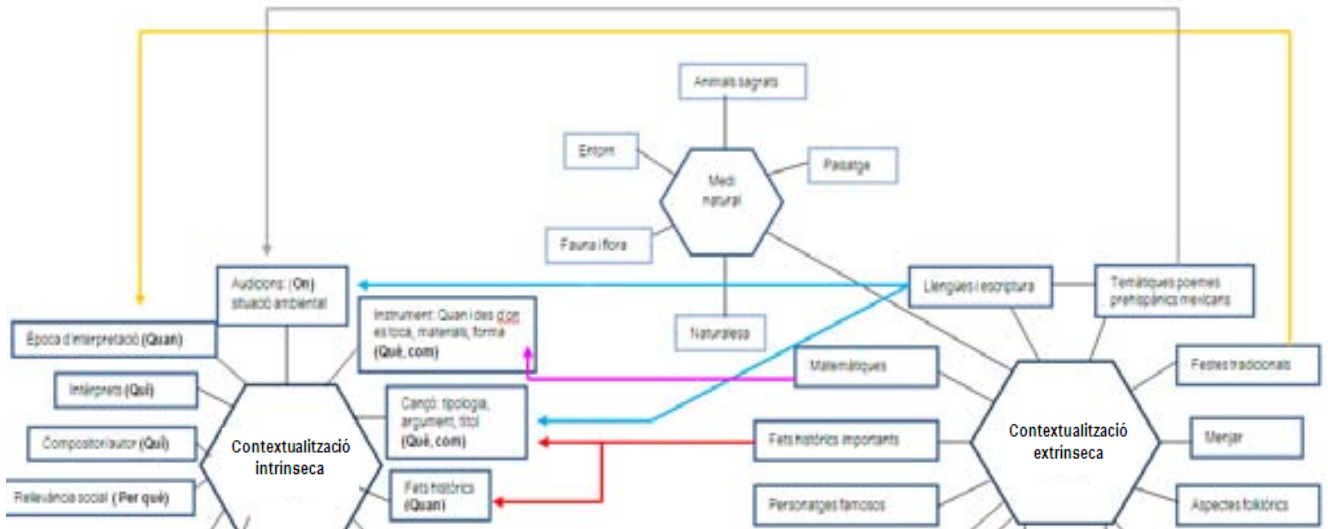


Figura 59: 3r zoom. Relació entre els temes de la contextualització extrínseca i els de la intrínseca.

- La llengua (fletxa de color blau) és un aspecte cultural que té molta relació amb les cançons. D'aquesta manera, tant els mestres com els alumnes intenten pronunciar correctament les lletres de les cançons quan les canten, volen conèixer en quin idioma estan escrites i entendre el significat del text. Així passa en el projecte de música i cultura mexicanes, quan els alumnes canten una cançó nàhuatl i fan recerca per trobar l'idioma en el qual està escrita. És quelcom que ha potenciat que la música es relacioni amb la llengua. Aquest és un aspecte que també es relaciona amb les audicions, quan tenen un text cantat.
- La informació sobre fets històrics (fletxa de color vermell) també fa comprendre als alumnes alguns dels arguments de les cançons que canten. D'aquesta manera, en el projecte de música i cultura mexicanes, quan la mestra ha de presentar una nova cançó o dansa, ho fa relacionant-la amb alguns dels fets històrics del país, com la Revolució o la Independència Mexicana. Els fets històrics tenen un gran impacte en la música que es produeix en un país i fan entendre als nens i les nenes les circumstàncies que envoltaven la música i per què la van fer tal com ells l'escolten, la dansen o la canten.
- Amb la fletxa de color groc, s'indica que alguns aspectes que es treballen en el projecte, pel fet de provenir, en la major part dels casos, de la música tradicional del país, tenen relació amb les festivitats i les celebracions. Per aquest motiu ho relacionen fàcilment amb les festes tradicionals que existeixen en la cultura, i entenen per què hi ha músiques que s'interpreten en unes determinades èpoques de l'any. Aquest és el cas, per exemple, del projecte de música i cultura xineses: quan els alumnes, en les seves exposicions orals, relacionen l'any nou amb un tipus de dansa i uns elements culturals concrets a partir d'allò que els ha explicat l'experta.



- A l'aula amb el tutor, també es tracten aspectes matemàtics (fletxa de color rosa) que es relacionen directament amb la música, per exemple, la forma que tenen els instruments. Així doncs, en el projecte de música i cultura mexicanes, es parla de les figures convexes i còncaves en relació amb la forma d'un tambor. O en el projecte de música i cultura xineses, es parla de la forma hexagonal que té l'erhu, el violí xinès.
- En el projecte de música i cultura mexicanes, també es parla sobre els temes dels poemes prehistòrics mexicans (fletxa de color gris), cosa que fa entendre als alumnes les audicions que escolten i els textos que en formen part. Els alumnes, a l'àrea de llengua i literatura catalana, també creen els seus propis poemes amb els temes que utilitzaven els poetes mexicans antigament.

Un vegada exposades les relacions que s'estableixen entre els temes de la contextualització extrínseca i els de la intrínseca, voldríem comentar que, tot i que el gràfic presenta les fletxes de relació d'una manera unidireccional (de fora de l'àrea de música a dins), en alguns casos aquestes relacions s'estableixen en les dues direccions. Les fletxes estan presentades en aquesta direcció perquè en la major part de casos hem pogut observar que el que es detalla, s'arrodoneix i es perfila es fa en relació amb l'àrea de música. A continuació, presentem dos exemples en els quals aquesta complementació es produeix en les dues direccions:

#### Exemple 1: de fora de l'àrea de música cap endins

Amb aquest exemple podem observar que un aspecte que s'ha treballat a l'aula amb la tutora, la Independència Mexicana dels espanyols, permetrà que els alumnes puguin aprofundir en allò que està explicant la mestra de música dins l'aula. Com que és un tema tractat en diferents àrees, mostrem la seqüència dels esdeveniments:

En primer lloc, a l'aula amb la tutora, els alumnes exposen les recerques que han fet sobre els diferents aspectes socioculturals de Mèxic que els han servit per contextualitzar geogràficament el país. Un dels grups que exposa ha buscat informació sobre el dia que Mèxic es va independitzar d'Espanya, i ho explica als seus companys.

El tema de la independència mexicana crida l'atenció de la resta de companys, perquè és la primera vegada que apareix a l'aula. Als alumnes els sobta pel fet de ser una cosa que els queda a prop, ja que ells viuen a Espanya i no tenien coneixement que Mèxic havia estat colonitzat.



A continuació, els alumnes es traslladen a l'aula de música, on la mestra repassa en veu alta els temes musicals que els nens i nenes han proposat investigar per grups. Els alumnes estan interessats a conèixer la música antiga mexicana, i això fa que la mestra els expliqui el fet històric que divideix la música antiga i la música moderna mexicana. Abans d'explicar-ho ella

mateixa, però, ho pregunta als alumnes, que responen explicant que la divisió es troba en el moment en què es proclama la independència dels espanyols, és a dir, quan la colonització finalitza. La mestra es mostra satisfeta que els alumnes ho coneguin.

Per tant, podem observar que el coneixement que es treballa fora de l'aula incideix en el que es treballa dins l'aula de música, i és un coneixement que es construeix de forma conjunta.

#### Exemple 2: de dins de l'àrea de música cap enfora

Amb aquest segon exemple podem observar que un tema que es tracta dins l'aula de música (els poemes prehistòrics mexicans) es complementa i s'amplia a l'àrea de llengua amb la tutora.

En primer lloc, a l'àrea de música es fa escoltar als alumnes una audició prehistòrica mexicana, «Oh, si nunca yo muriera», en la qual apareixen sons descriptius que imiten la naturalesa. En aquesta audició també es recita una poema. Els alumnes i la mestra parlen sobre quin podria ser el tema del poema, a partir del text que està en castellà, i conclouen que el tema és la mort.



Després, a l'àrea de llengua, la tutora els presenta cinc poemes prehistòrics mexicans i demana als alumnes que, per grups (cada grup té un poema diferent), comentin quin podria ser el tema del seu poema. Els alumnes exposen que alguns dels temes dels poemes prehistòrics mexicans són la descripció de la naturalesa, la vida i la mort. Un altre dia fan de poetes mexicans i creen els seus propis poemes sobre els temes que utilitzaven els autors mexicans.



L'activitat torna a l'àrea de música i, gràcies al treball fet des de llengua, relacionen i comprenen més el significat de l'audició, perquè n'entenen tant el significat com el perquè del fet que la música mexicana faci tanta referència a la naturalesa i a aspectes de la vida, i intenti descriure també situacions com la mort.

Aquests dos exemples ens mostren que un aspecte que es treballa dins l'àrea de música després s'aprofundeix amb la tutora, o a l'inrevés, i, d'aquesta manera, s'aporta als alumnes un coneixement més holístic, més complet. Han estudiat un mateix tema des de dues àrees, i això els dóna experiència, intensitat en el contacte amb aquest tema i capacitat de mirar-lo amb més profunditat.

## 9.2 La contextualització musical i la relació entre disciplines

Per poder contextualitzar la música del món, s'han establert relacions disciplinàries que han entrelaçat la música amb temes d'altres àrees d'aprenentatge. Aquestes relacions s'han establert tant a dins de l'aula de música, amb la contextualització intrínseca, com fora d'aquesta aula, amb la contextualització extrínseca.

Tal com mostren les figures que presentem a continuació, d'una banda, si ens centrem a observar les disciplines o àrees d'aprenentatge que han teixit connexions amb la música per fer la contextualització intrínseca, trobem implicades les àrees de llengua catalana i literatura, la de coneixement del medi natural, social i cultural i la de matemàtiques; de l'altra, les àrees que s'han utilitzat per fer la contextualització extrínseca han estat la de llengua catalana i literatura i la de coneixement del medi natural, social i cultural.<sup>60</sup>

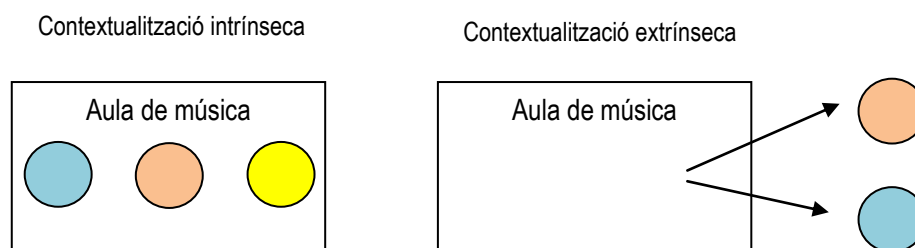









Figura 60: Relació entre la música i les altres àrees d'aprenentatge en la contextualització intrínseca i en l'extrínseca.

Tot i que la contextualització promou relacions disciplinàries pràcticament amb les mateixes àrees dins i fora de l'aula de música, cal dir que la manera com s'estableixen aquestes relacions no és la mateixa, sinó que divergeix en el nombre de mestres que hi estan implicats, en els temes que es treballen, en la profunditat amb la qual són tractats i en la magnitud que adquireix el projecte dins l'escola. Aquests aspectes són els que volem assenyalar a continuació:

<sup>60</sup> Cada àrea d'aprenentatge, la representem amb un color, tal com ho indiquem en la llegenda següent. Ens basarem en aquesta llegenda al llarg de l'anàlisi d'aquest bloc.

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
|  Llengua catalana i literatura |  Coneixement del medi natural, social i cultural |   |   |   |
|  Visual i Plàstica             |  Matemàtiques                                    |  Tutoria |  Música mexicana |  Música xinesa |

En l'apartat anterior, hem pogut constatar que dins l'àrea de música, la contextualització intrínseca ha permès establir relacions disciplinàries que han facilitat que la música es relacioni amb el context que l'envolta. També hem pogut observar que aquests temes d'altres àrees han acompanyat i detallat la pràctica musical i l'han fet més comprensible per als alumnes.

Aquestes relacions les ha propiciades la mestra de música, i només ha fet servir els temes de les altres àrees per complementar la pràctica musical, i no pas amb la intenció d'aprofundir-hi.

Cal comentar, que al marge del treball per projectes, la música, per les característiques de la matèria i pel tipus de temes que s'hi treballen, és una àrea en la qual constantment es potencien aquest tipus de relacions disciplinàries, independentment que es tracti de música del món o d'un altre estil, i, per tant, podríem dir que una certa contextualització sempre està present en el desenvolupament de les classes.

El que no és tan freqüent, i també ha tingut lloc en les pràctiques didàctiques que analitzem, és que aquestes relacions disciplinàries que aporta la música s'extrapolin a altres àrees de coneixement, i que el projecte s'expandeixi, tingui una envergadura més gran i una presència dins l'escola, i en el qual s'impliqui el mestre tutor a part del mestre de música.

Hem pogut observar que la contextualització extrínseca implica aquesta obertura de la música a les altres àrees, i fa que es complementin aspectes que s'han tractat dins l'àrea de música i que s'hi aprofundeixi també en les àrees que gestionen els tutors.

Estimem que aquestes relacions disciplinàries per contextualitzar resulten noves i originals fora de l'aula de música, i ens hi dedicarem en aquest apartat del capítol. L'anàlisi l'hem organitzada en tres grans apartats: les característiques i les aportacions de les relacions disciplinàries per contextualitzar fora de l'aula de música; el tipus de relacions disciplinàries per contextualitzar: interdisciplinarietat i multidisciplinarietat, i, finalment, les implicacions de la contextualització musical: la coordinació entre els docents.

### **9.2.1 Característiques i aportacions de les relacions disciplinàries per contextualitzar fora de l'aula de música**

Tal com hem comentat anteriorment en la introducció d'aquest treball, en aquesta recerca les relacions disciplinàries fora de l'aula de música no només es porten a terme amb la intenció d'extrapolar la contextualització que, generalment, ja es fa dins l'àrea de música —de manera que els temes que es treballen per contextualitzar puguin ser tractats dins d'altres àrees amb els tutors—, sinó que també es propicia aquesta obertura amb l'objectiu d'impulsar una nova situació dins dels projectes de treball. Normalment, quan es fan confluïr la música i els projectes de treball, es pot constatar que, en la major part de les experiències que es coneixen, la música sempre actua com una connexió del projecte de l'aula, i està supeditada a allò que treballa el mestre tutor. En canvi, recordem que, en la nostra proposta, ens plantejem la possibilitat de propiciar la situació inversa i que el projecte que s'inicia dins l'àrea de música creï vincles amb altres àrees curriculars. La manera d'impulsar-ho ha estat a partir de la contextualització, tal com il·lustrem a continuació.

Amb la descripció d'una situació del projecte de música i cultura mexicanes, presentem les relacions disciplinàries que es generen fora de l'aula de música quan es porta a terme la contextualització d'una música del món. Alternem la descripció amb comentaris sobre el que aporten aquestes relacions disciplinàries. També analitzem quines àrees hi estan implicades i com aquestes relacions disciplinàries han influït en la contextualització. La figura que encapçala aquesta exposició ens permet veure totes les relacions que s'han generat entre la música i les altres àrees, en què cada color representa una àrea de coneixement, tal com hem indicat anteriorment a la llegenda.

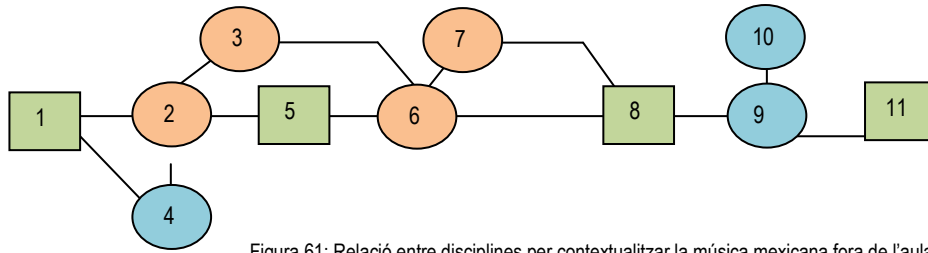


Figura 61: Relació entre disciplines per contextualitzar la música mexicana fora de l'aula de música.

**1** A l'àrea de música, la mestra ha escrit a la pissarra el poema nàhuatl que van poder escoltar el darrer dia en l'audició prehistòrica mexicana que els va introduir en el projecte. El text forma part de la cançó «Oh, si nunca yo muriera» que la mestra els vol ensenyar. Primer, llegeixen el text i, després, hi incorporen la melodia. (De moment la mestra no els ha dit ni d'on prové la música, ni amb quina llengua es canta, per tant, tampoc no saben l'idioma del text. Aquests aspectes més relacionats amb la cultura els descobriran amb la mestra tutora.)

D'aquesta manera la mestra genera expectació en els alumnes, els quals manifesten les ganes de conèixer i d'ubicar tot allò que treballen a l'aula de música. Aquestes inquietuds, relacionades amb qüestions temàtiques socioculturals, es treballen amb la mestra tutora, cosa que implica la participació d'aquesta mestra en el projecte.

**2** A l'àrea de llengua, la tutora els ha preparat cinc poemes prehistòrics mexicans que treballaran en petit grup. Cada grup es dedica a llegir i a analitzar un dels cinc poemes. Els poemes són del mateix autor que han treballat a l'aula de música: Nezahualcóyotl. En la fitxa, cada grup té escrit el poema en llengua nàhuatl, en català i en castellà.

**3** A partir del treball d'aquests poemes, la mestra tutora aprofita per repassar dos continguts de llengua: les figures retòriques i la comparació. També els explica en què consisteix la metàfora. Els fa buscar metàfores i comparacions en els poemes prehistòrics mexicans.

**4** La mestra tutora proposa als alumnes buscar l'autor dels poemes i descobrir de quina cultura prové. Per trobar aquesta informació, els demana que ho consultin a Internet. D'aquesta manera, també descobreixen el país d'on prové la música que han escoltat i interpretat.

La mestra tutora complementa la informació que s'ha introduït a l'àrea de música. D'aquesta manera, treballa per mantenir l'expectació que s'havia generat i optimitza els temps dins l'aula de música, perquè aquestes qüestions socioculturals que contextualitzen la música es treballen en una altra àrea, en la qual es pot dedicar més temps a aprofundir-hi.

A més a més, tractar aquestes qüestions permet a la mestra tutora treballar amb detall temes específics de les seves àrees.

**5** A l'àrea de música, els alumnes comuniquen a la mestra que ja coneixen l'autor i el país de la música que han treballat. La mestra els demana si també coneixen la llengua de la cançó, i els alumnes s'adonen que només han descobert el nom de l'autor i el país d'on prové, per tant, hauran de continuar amb la recerca que van iniciar a l'aula amb la tutora. La mestra continua sense resoldre la pregunta. Després repassa el tema de la cançó que han treballat, la mort. També els presenta una audició en la qual constantment es fa referència a la natura, i assenyala que aquesta és una de les característiques de la música prehistòrica mexicana.

Els alumnes participen en el joc de la descoberta, per tant, el grau d'expectació i de motivació que tenen és alt, cosa que influeix directament en l'aprenentatge significatiu, i és que tenen ganes d'explicar què han après i de continuar aprenent.

6 A l'àrea de llengua, la mestra tutora anuncia als alumnes que es convertiran en poetes mexicans. Entre tots, comenten quins podrien ser els temes que utilitzaven els poetes mexicans: la mort, la vida i la natura. Els alumnes arriben a aquesta conclusió gràcies als comentaris que la mestra de música va fer a la classe anterior [5], i també per la informació que els han proporcionat els poemes que van llegir [2]. Primer, pensen els poemes individualment, i, després, els acaben de crear per parelles. Una vegada han acabat de crear els poemes, els introdueixen a l'ordinador.

7 La mestra reorienta els comentaris que fan els alumnes perquè entenguin quines són les característiques del text poètic.

La informació que és dóna en una aula passa a l'altra, cosa que ens indica que els temes que s'hi treballen estan relacionats constantment i es complementen. Això implica molta coordinació i dedicació per part dels mestres, per poder estar en contacte, per crear continuïtat en el projecte i per connectar tot el que es treballa. El que la tutora treballa des de les seves àrees complementa el treball musical, i també els permet aprofundir en aspectes d'altres àrees.

8 Els poemes que han creat els alumnes ara són a l'aula de música. Després d'agrupar-los per temes (vida, amor, mort, naturalesa), la mestra demana que els alumnes s'organitzin en petits grups. Cada grup s'encarrega d'ajuntar els poemes d'un mateix tema en un de sol: agafen les parts que més els agraden dels uns i dels altres. A continuació, aquests mateixos grups creen un acompanyament musical per al poema que han creat. La mestra els deixa diferents instruments i els recomana que utilitzin les mateixes estratègies compositives que empraven els compositors mexicans que han escat escoltant [5] (imitar el so de la naturalesa, per exemple). Finalment, interpreten les seves composicions.

La mestra els incentiva a pensar què voldrien començar a conèixer sobre la música de Mèxic, país sobre el qual també podrien fer recerca.

9 Dins l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural, la mestra tutora explica als alumnes que, com que ja fa dies que treballen coses sobre Mèxic, podrien buscar diferents continguts socioculturals per poder contextualitzar geogràficament el país. Els alumnes fan una recerca per Internet en petits grups. En aquesta recerca, a part de buscar informació sobre qüestions socioculturals que els permetin fer una contextualització geogràfica del país, els nens i nenes també aprofiten per buscar l'idioma de la cançó que interpreten a música.

10 La mestra aprofita per parlar amb els alumnes sobre el significat de *contextualització geogràfica* i sobre les qüestions socioculturals a les quals ens referim quan diem que volem obtenir informació geogràfica d'un país.

A l'aula amb la tutora, els alumnes coneixen informació sobre el país del qual prové la música que estan treballant i, d'aquesta manera, s'hi aproximen, la contextualitzen i comencen a conèixer el perquè d'algunes de les seves característiques. És a dir, el que es treballa amb la tutora complementa el que saben sobre aquella música.

11 Finalment, els alumnes tornen a l'aula de música i expliquen a la mestra que ja saben que el nàhuatl és la llengua de la cançó prehistòrica mexicana que van aprendre a cantar, i que han contextualitzat geogràficament el país, és a dir, saben el nombre d'habitants que té, on és exactament, les seves dimensions, l'idioma que es parla, i els mars i els oceans que el delimiten, entre d'altres. A partir d'aquí, la mestra de música, quan presenta un nou tema musical, el relaciona amb les qüestions socioculturals que els alumnes ja coneixen.

Finalment, el coneixement que s'ha iniciat a l'aula de música, i que ha evolucionat en les altres àrees en les quals s'ha tractat, retorna a l'àrea de música. D'aquesta manera, les relacions disciplinàries que s'estableixen es generen dins d'un cicle interdisciplinari que s'inicia a l'àrea de música i que es tanca i es completa quan torna a aquesta àrea.

L'exemple descrit ens mostra que les activitats que es duen a terme estan connectades. Una activitat musical fa que es parli d'aspectes socioculturals, que posteriorment es desenvolupen i es detallen amb els tutors. Aquestes relacions disciplinàries serveixen, doncs, per contextualitzar el que s'explica sobre la música del món. En l'exemple, també podem veure que els temes s'expandeixen gràcies a les interrelacions entre les diferents àrees.

Les relacions disciplinàries que s'estableixen amb la contextualització que es porta a terme de la música del món, incideixen en diferents aspectes del projecte i aporten un seguit de potencialitats, de les quals destaquem les següents:

— Les relacions disciplinàries potencien un aprenentatge significatiu

Les relacions disciplinàries que s'estableixen per poder contextualitzar la música del món potencien un aprenentatge significatiu per als alumnes, perquè els permeten tractar un mateix tema des de diferents matèries, és a dir, des de diferents perspectives. Això fa que els nens i nenes ampliiïn tant el coneixement com la visió inicial que tenen sobre el tema, el desgranin i l'eixamplin des de diferents àrees.

Aquestes relacions entre disciplines també fan que els alumnes esdevinguin mediadors, que adquireixin la funció de traslladar la informació des d'una àrea a l'altra, i això fa que augmenti la seva motivació i es potenciï l'aprenentatge significatiu.

Compartir la informació amb les mestres i actuar de transmissors entre elles, els fa sentir protagonistes del seu aprenentatge, fa que assumeixin responsabilitats i que tinguin cura de no oblidar cap detall perquè les mestres estiguin ben informades. Aquesta tasca d'exposició contribueix al fet que els alumnes adquireixin més coneixements i d'una manera millor.



Crear expectació dins d'una àrea i que aquesta expectació es resolgui en una àrea diferent, també repercuteix en l'aprenentatge significatiu, ja que, tal com hem pogut observar en l'exemple, els alumnes han manifestat constantment les ganes de tornar a l'aula de música i comentar el que han après i que abans la mestra de música no els havia volgut explicar, des del punt de vista dels alumnes.

— Les relacions disciplinàries complementen la música i aprofundeixen en temes d'altres àrees

En els quadres presentats anteriorment, també hem pogut observar que les relacions que es creen entre disciplines també propicien que els mestres tutors treballin, dins les seves àrees d'ensenyament-aprenentatge, qüestions socioculturals que complementen el que s'ha fet a l'àrea de música. Així doncs, el que treballa el mestre tutor amplia i complementa la informació que tenen sobre aquella música i serveix per aprofundir-hi, dit d'una altra manera, es contextualitza la música.

A més a més, els mestres tutors, a partir del tema que relacionen amb la música, aprofiten per parlar d'altres aspectes propis de l'àrea que ja tenien programats en el curs. Així doncs, allò que en principi és un treball de contextualització, de relació de disciplines per complementar temes, passa a prendre una entitat pròpia i es converteix en el nucli d'un nou aprenentatge en una altra àrea. Els mestres tutors en són conscients, i ho comenten d'aquesta manera:

(EM,A)

T: Ha estat un projecte profitós, perquè s'han fet moltes coses de música i de dansa [...], normalment en un projecte només surt una cançó... Però no només ha estat profitós perquè s'han fet coses de música, sinó també coses que s'havien de treballar a sisè, de geografia, d'orientació, de treball de coordenades, etcètera.

M: Pel que fa a les TIC també, tot el treball que s'ha fet amb els ordinadors, de recerca...

Podem dir que la tasca que fa la mestra tutora permet aprofundir en la contextualització de la música i, a la vegada, aporta nous coneixements als alumnes o els ajuda a repassar el que ja sabien.

— Les relacions disciplinàries optimitzen el temps a l'àrea de música

També hem pogut observar que el fet que la contextualització de la música es porti a terme en altres àrees curriculars, no només dins l'àrea de música, permet que es pugui optimitzar i aprofitar el temps en aquesta àrea.

Segons l'anàlisi que hem dut a terme, a l'hora de contextualitzar, la mestra de música fa referència a les diferents temes socioculturals que complementen la música, però no les detalla ni hi aprofundeix, perquè és el mestre tutor qui, en les seves àrees, aporta aquest coneixement o fa que siguin els alumnes mateixos els que l'adquireixin a partir de les activitats de recerca que fan.

La mestra de música, d'aquesta manera, pot dedicar el temps, dins l'àrea de música, a tractar aspectes musicals sense haver d'explicar amb detall els temes socioculturals que fa servir per contextualitzar, sempre que la situació no ho requereixi.

La informació que els tutors els poden donar, a més a més, és més completa i detallada, perquè tenen més temps per dedicar-s'hi —les hores que es treballa música a l'escola són entre una i dues a la setmana. Tot i això, també hem pogut observar que, perquè aquesta complementació sigui efectiva, cal que hi hagi molta coordinació entre els mestres, tal com ja hem comentat.

- Les relacions disciplinàries aporten noves experiències als tutors i fan que el valor de la música dins l'escola augmenti

Al llarg del desenvolupament dels projectes, hem pogut observar que, a partir d'aquesta experiència de relació entre disciplines, els tutors s'apropen a l'àrea de música, un terreny que generalment desconeixen.

Dins d'aquestes relacions disciplinàries, una de les situacions en les quals es troben els tutors és el fet d'haver de parlar de qüestions musicals, cosa que els sol angoixar, perquè diuen que no en tenen massa coneixements. Malgrat això, en ambdós projectes, els tutors han trobat la manera de sortir-se'n, i al final del projecte es veuen capaços de relacionar-se amb la música, fet que els fa guanyar confiança respecte d'aquesta matèria.

Com que el tema d'estudi principal del projecte en el qual estan immersos és musical, els tutors també cedeixen estones dins les seves àrees perquè els nens i nenes puguin avançar en el projecte i, fins i tot, els donen un cop de mà en la preparació d'activitats per a les exposicions orals de l'àrea de música.

*(DB, p?)*

La mestra tutora explica que els seus alumnes li demanen estones per poder dedicar-se a fer feina del projecte de música. Diu que ella els intenta ajudar tant com pot, i que fins i tot li pregunten coses. Li van preguntar quin tipus d'activitat podien fer relacionada amb la música moderna, i ella els va suggerir una activitat de comparació entre la música *house* xinesa, l'anglesa i l'espanyola. Quan ho explica, la mestra està contenta, perquè ha assistit a les exposicions orals dels seus alumnes i ha vist que han tingut en compte el seu suggeriment, i l'activitat proposada ha estat un èxit.

En general, els mestres tutors valoren molt positivament el fet d'haver pogut veure activitats i experiències relacionades amb la música, i el fet d'estar presents en el muntatge de les produccions musicals que formaven part del projecte. Aquest fet també està molt ben valorat per les mestres de música, les quals argumenten que, d'aquesta manera, els tutors poden veure no només el resultat, sinó tot el procés i el que implica fer el muntatge d'una activitat musical amb els alumnes.

També hem pogut observar que, si aquestes relacions disciplinàries van acompanyades d'una coordinació constant entre els mestres per tirar endavant el projecte conjuntament, això els brinda l'oportunitat d'aprendre els uns dels altres, cosa que els enriqueix professionalment.

Finalment, en aquesta experiència, la música adquireix una nova dimensió, ja que allò que els tutors treballen dins les seves àrees prové de la música i també està orientat a complementar-la. Aquest fet no només l'hem pogut observar, sinó que també ens el comenten les mestres de música, que ens expliquen que, gràcies a aquesta experiència, han sentit la seva àrea més valorada, i també afirmen que veure que el focus de l'aprenentatge neix des de la seva àrea ha estat molt motivador.

### **9.2.2 Els tipus de relacions disciplinàries per contextualitzar: interdisciplinarietat i multidisciplinarietat**

En els dos projectes que s'han portat a terme en aquesta recerca, s'han tractat temes socioculturals pertanyents a diferents àrees curriculars que han permès relacionar la música amb la seva cultura. Tot i això, la finalitat amb la qual han estat tractades no ha estat la mateixa. Mentre que en el projecte de música i cultura mexicanes s'ha relacionat la música del món amb els temes de diferents àrees per poder contextualitzar la música —per ubicar-la en un indret determinat, entendre'n el seu significat o comprendre la funcionalitat que té dins la cultura—, en el projecte de música i cultura xineses la finalitat no ha estat contextualitzar la música, sinó desenvolupar els interessos socioculturals que els alumnes tenien envers aquesta cultura. Malgrat que en aquest segon projecte la contextualització no s'hagi portat a terme d'una manera explícita, el fet de tractar aspectes musicals i socioculturals alhora també ha propiciat que els alumnes entenguin que la música forma part d'una cultura concreta, la qual li dona les seves particularitats.

A continuació, presentem dos esquemes, cadascun dels quals pertany a un dels projectes duts a terme, en els quals podem veure quines àrees de coneixement han entrat en joc a l'hora de desenvolupar l'experiència i quines han estat les relacions disciplinàries (fletxes) que s'han establert entre la música (quadres centrals) i les altres àrees (quadres laterals, els colors dels quals segueixen la llegenda marcada a l'inici).

Els esquemes ens presenten el que ha succeït en cadascun dels projectes. No descrivim amb detall les diferents activitats que s'han dut a terme, perquè, en el capítol descriptiu presentat anteriorment, ja s'ha exposat. Els esquemes, els hem elaborat amb l'objectiu de poder extreure detalls sobre les relacions disciplinàries que s'han establert en cadascun dels projectes i per poder definir de quin tipus són.

### PROJECTE DE MÚSICA I CULTURA MEXICANES

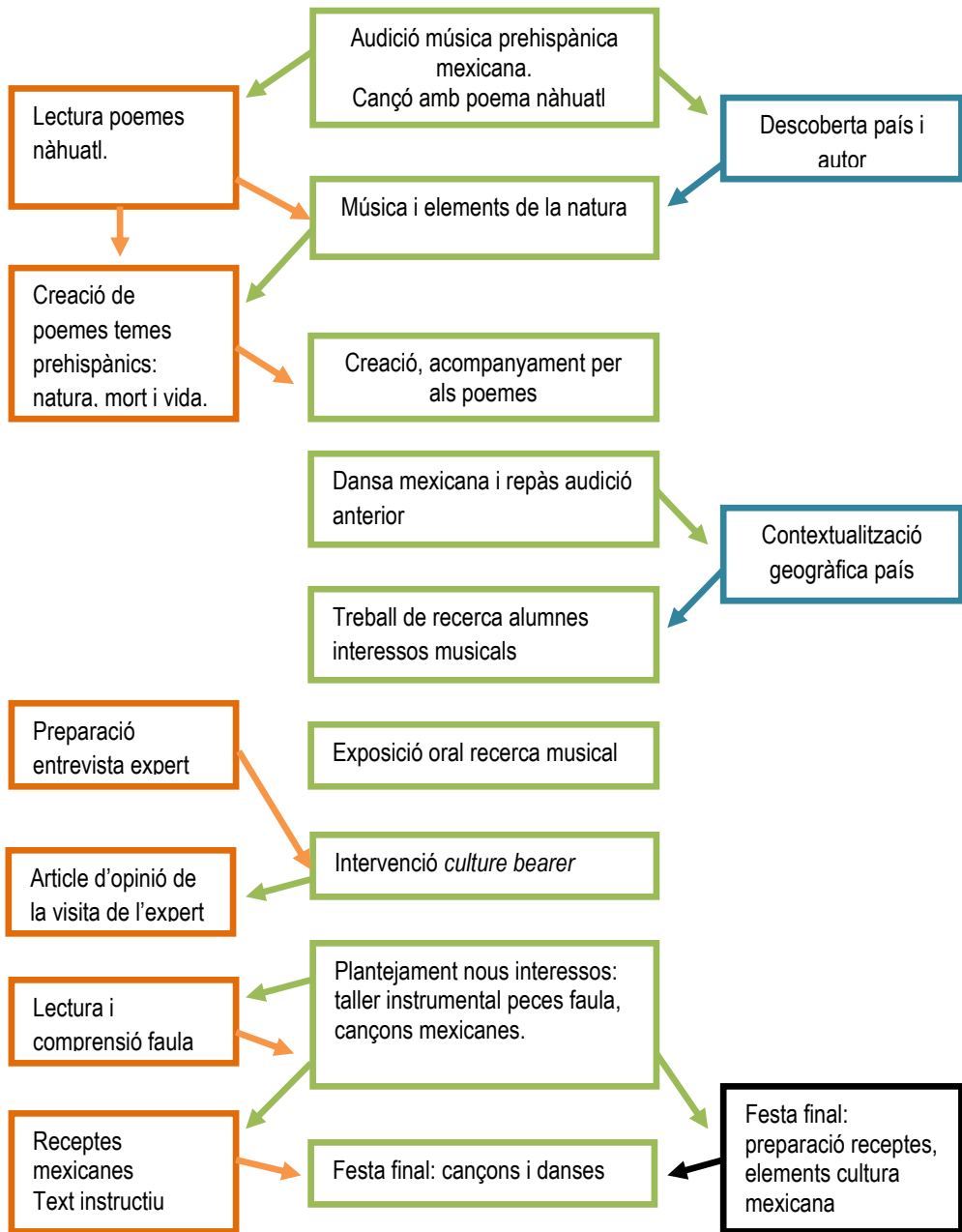


Figura 62: Relacions disciplinàries entre la música i les altres àrees en el projecte de música i cultura mexicanes.

### PROJECTE DE MÚSICA I CULTURA XINESES

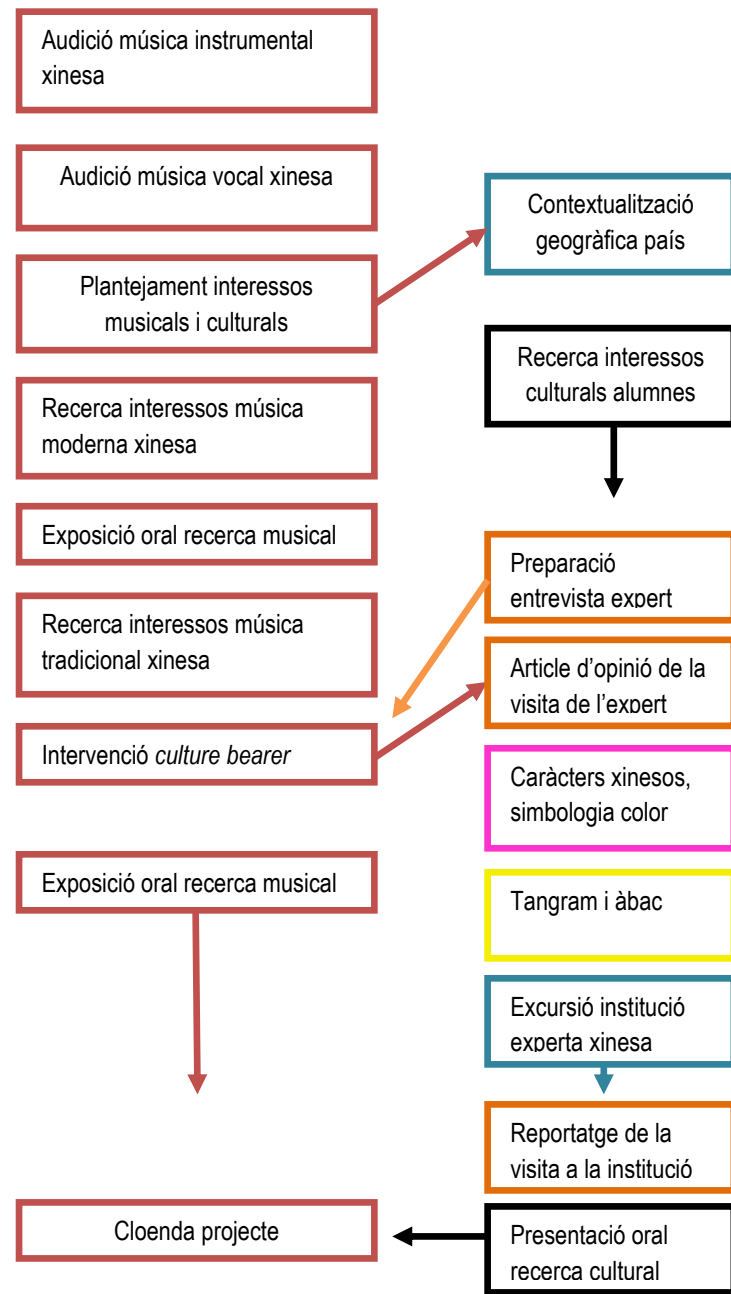


Figura 63: Relacions disciplinàries entre la música i les altres àrees en el projecte de música i cultura xineses.

D'entrada, en els dos esquemes podem observar que les relacions disciplinàries que s'han generat en ambdós projectes són diferents: mentre que en el de música i cultura mexicanes les relacions són bidireccionals —en el sentit que s'originen a l'aula de música, s'expandeixen cap a les altres àrees i retornen a l'àrea de música—, en el de música i cultura xineses o bé no s'estableixen relacions o són unidireccionals.

Així doncs, en el primer cas, les relacions que s'estableixen entre les diferents àrees de coneixement estan pensades perquè puguin complementar el que es treballa a música, que és l'eix principal del projecte. En canvi, en el segon cas, tot i que l'inici del projecte és musical, una vegada es comencen a tractar temes socioculturals que no es relacionen amb la música, el projecte es bifurca i es generen dos projectes paral·lels sobre un mateix tema amb escasses connexions.

Si ens basem en els dos projectes, podem dir que la contextualització d'una música del món pot generar dos tipus de relacions disciplinàries: la interdisciplinarietat i la multidisciplinarietat.

Entenem per **interdisciplinarietat** la relació que s'estableix entre diferents disciplines per tractar conjuntament un mateix tema d'estudi. La interdisciplinarietat representa la interacció, la cooperació i, sobretot, la reciprocitat entre els temes que es tracten en diferents àrees de coneixement.

En canvi, entenem per **multidisciplinarietat** el tractament d'un mateix tema d'estudi des de diferents disciplines escolars, però sense que hi hagi cap mena de connexió. La **multidisciplinarietat** fa referència a la juxtaposició, a la suma i a l'acumulació d'allò que es tracta sobre un tema general en diferents àrees.

Si simplifiquem l'esquema anterior, obtenim una nova silueta que visualment resulta molt clara per veure el tipus de relacions disciplinàries que s'estableixen en cada projecte.

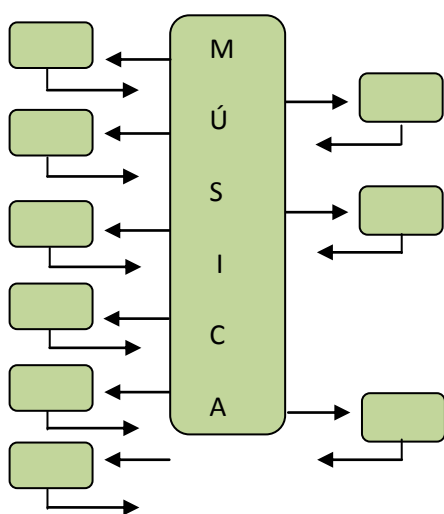


Figura 64: Silueta del projecte de música i cultura mexicanes.

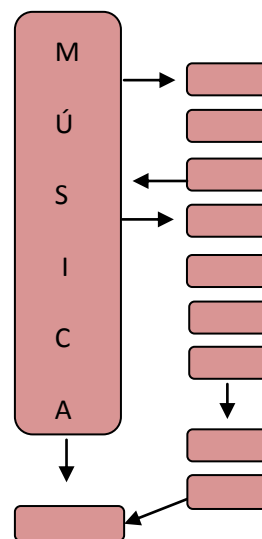


Figura 65: Silueta del projecte de música i cultura xineses.

En les siluetes podem veure que, d'una banda, en el cas del projecte de música i cultura mexicanes, les relacions que s'estableixen entre les àrees són interdisciplinàries, perquè hi ha un retorn del tema a l'àrea de música després d'haver estat tractat en altres àrees amb els tutors, cosa que propicia que hi pugui haver una complementació i una construcció conjunta de coneixement. La mestra de música aprofita el que treballen els tutors per aprofundir en el context de la música del món que treballen, i els tutors volen que el que ells fan es relacioni amb la música i ajudi a fer que els alumnes la comprenguin millor; de l'altra, en el cas del projecte de música i cultura xineses, les relacions que s'estableixen entre disciplines són multidisciplinàries, perquè des de diferents àrees, no només des de l'àrea de música, es treballa un mateix aspecte (la Xina), però sense la intenció d'establir-hi relacions, d'interaccionar o de coordinar-se. Com que no hi ha relació, el que es treballa fora de l'aula de música pren cada vegada més personalitat, i això dóna lloc, en certa manera, a dos projectes paral·lels sobre un mateix tema.

Aquesta relació interdisciplinària es fa realitat quan hi ha un moviment pendular, d'anada i tornada, que comença a l'àrea de música i s'impulsa a les altres àrees, i, sobretot, que retorna al punt d'inici musical, fet que permet als nens i nenes avançar en el coneixement musical gràcies al suport i a l'ampliació de mires que els aporta el coneixement del context que l'envolta. Ha de ser, doncs, una **interdisciplinarietat amb retorn**.

Però generar interdisciplinarietat per contextualitzar no és una tasca fàcil. Hem pogut observar que, en el projecte de música i cultura xineses, tot i les intencions dels mestres, el que s'ha treballat fora de l'aula de música ha tingut més o el mateix pes que el que es feia a l'aula de música, fet que pensem que s'explica pels motius següents:

- En primer lloc, els alumnes tenen més facilitat per trobar informació sobre aspectes socioculturals que musicals. Hem de tenir en compte que la música és una àrea molt procedimental que utilitza un llenguatge bona part del qual els alumnes no dominen, per tant, si no hi ha un retorn d'aquesta informació cap a la música, els interessos dels nens i nenes comencen a bifurcar-se.
- En segon lloc, per qüestions horàries, la recerca que fan a l'aula amb els tutors és més extensa que la que poden dur a terme a l'aula de música, i, tal com hem comentat, en un projecte de treball, com més coneixement tenen els nens i nenes, més interessats i implicats estan.
- En tercer lloc, les dificultats de coordinació entre el mestre tutor i el de música.

Aquest últim aspecte ha tingut tanta importància en el desenvolupament de les relacions disciplinàries que l'analitzem amb detall a continuació.

### 9.2.3 Implicacions de la contextualització musical: la coordinació entre els docents

Tota aquesta anàlisi ens permet concretar que el tipus d'interdisciplinarietat amb retorn que s'esdevé en un projecte de treball de música del món, que comença a l'àrea de música i que té la voluntat d'expandir-se a altres àrees de coneixement, requereix que els mestres que hi participin es coordinin.

Com que per garantir un bon desenvolupament del projecte és indispensable que hi hagi coordinació entre els mestres, a continuació destaquem les maneres que tenen per generar contactes per promoure aquesta coordinació i els motius pels quals s'estableixen aquests contactes:

#### a) Modalitats de contacte entre docents

Al llarg del desenvolupament dels dos projectes, hem pogut observar que les mestres vetllen per poder estar en contacte, i ho fan de dues maneres: una espontània i l'altra planificada.

Els **contactes espontanis** es caracteritzen pel fet de no estar preparats ni concertats prèviament, sinó que sorgeixen en els moments en què hi ha una necessitat d'acordar o de comentar alguna cosa, i els mestres es busquen. Es produeixen en llocs que podríem considerar informals, com els passadissos o el pati. Tot i el seu caràcter espontani, aquestes trobades han resultat ser molt productives i rellevants per al desenvolupament del projecte, ja que han servit per compartir i intercanviar informació, i en aquestes s'ha decidit com tirar endavant en cada moment de la posada en pràctica del projecte.

Una altra manera que els mestres han fet servir per posar-se en contacte ha estat a través del correu electrònic o de trucades telefòniques, dues vies utilitzades fora del marc escolar i que també han servit perquè els mestres poguessin compartir i debatre idees, dubtes i opinions en relació amb el desenvolupament del projecte.

Pel que fa als **contactes planificats**, podem parlar de les reunions. Aquesta modalitat és de caràcter més formal i, a diferència de les trobades espontànies, està pactada, organitzada i preparada. Les reunions han estat en moment en què els mestres han planificat i han dissenyat l'experiència i han reflexionat sobre tot el que ha anat passant durant els projectes.

Finalment, hem pogut observar que en ambdós projectes ha estat recurrent una altra modalitat de contacte, que només tenia la finalitat de fer arribar la informació d'un mestre a un altre, i que l'han portada a terme els alumnes. En aquests casos, els alumnes han fet d'enllaç entre els mestres, i els han permès estar connectats quan no ha estat possible d'una altra manera.

En el diàleg següent, es pot observar que la mestra tutora demana als alumnes que li expliquin què han fet a l'àrea de música. Els nens i nenes actuen com a punt de connexió i d'informació, i garanteixen que la mestra sàpiga com ha de tirar endavant la seva sessió, quines coses ja ha comentat la mestra de música i quines ha d'acabar d'explicar ella.

(VA,S18.2)

T: Algú em fa un resum del que heu fet avui a música?

N: Hem escoltat les cançons que no vam poder escoltar l'altre dia, i després hem intentat fer una orquestra, però no hem tingut prou temps.

N1: Ens faltaven alguns instruments.

N2: Amb això dels instruments, ens estàvem preparant una cançó. Demà vindrà l'expert i ens ensenyarà dues cançons, i, per no trigar tant, la mestra de música ha començat a ensenyar-nos-en una.

N3: Les dues cançons són dins d'una falla.

M: I de què va aquesta falla?

N4: Va d'un voltor... *(Els alumnes expliquen a la mestra quina informació els ha donat la mestra de música sobre la falla i, a partir d'aquí, ella complementa aquesta informació.)*

En ambdós projectes hem pogut observar que, en la major part dels casos, els mestres utilitzen més les maneres d'establir contacte espontànies que no pas les planificades. Percebem que això passa a causa de les dificultats amb les quals es troben a l'hora de trobar els espais i el temps necessari per poder trobar-se. Els mestres tenen un horari escolar molt organitzat, però amb poc marge per a la flexibilitat, i, per tant, en el moment que s'hi afegeix quelcom que no estava previst, com l'experiència que hem dut a terme, es fa quasi impossible disposar d'un espai horari en el qual els mestres coincideixin per poder seure a reflexionar sobre allò que està passant. Així doncs, el contacte espontani pren rellevància, i està més lligat a l'acció-reacció. Les trucades telefòniques supleixen les reunions organitzades i representen la manera com les mestres troben l'espai i el temps per parlar amb més calma i per reflexionar sobre allò que les inquieta i les motiva per continuar amb el projecte.

Aquesta dificultat temporal, i el fet els mestres no coincideixin dins del seu horari per poder-se coordinar i organitzar i per poder discutir la marxa del projecte, els genera malestar i inseguretat, perquè és quelcom que no és a les seves mans.

Recollim els comentaris de les mestres del projecte de música i cultura mexicanes pel que fa a aquestes qüestions en la següent conversa que es produeix durant l'entrevista feta a les mestres quan ja ha acabat el projecte. Hi podem observar que les mestres comenten que dur a terme un projecte d'aquestes característiques implica molta feina, que és necessària molta coordinació i una disponibilitat horària per poder-la portar a cap. Tot i això, consideren que els resultats han estat molt satisfactoris i que aquesta manera de fer un projecte ha significat una novetat per a aquestes mestres, les quals si bé estan acostumades a treballar amb aquesta metodologia, fins llavors no havien tingut mai l'oportunitat de treballar coordinadament (la mestra de música i la tutora).

(EMA)

T: Ha comportat molta feina, però penso que, si mirem els resultats, ha valgut molt la pena.

M: Molta feina.

T: Penso que des de la tutoria sempre és més fàcil pensar un tema i llavors derivar-lo a música, i que el mestre de música el treballi pel seu compte. Aquest projecte que hem fet ha implicat molta coordinació. Però jo trobo que els resultats han estat molt profitosos, perquè s'han fet



moltes coses de música i de dansa; normalment en un projecte et surt una cançó, una dansa... Però no només ha estat profitós perquè s'han fet coses de música, sinó també coses que s'havien de treballar a sisè, de geografia, d'orientació, de treball de coordenades, etcètera.

M: Pel que fa a les TIC, també. Tot el treball que s'ha fet amb els ordinadors, de recerca...

M: Sempre es pot fer millor, però s'hauria de partir de la base que quan es fan projectes conjunts, s'ha de tenir disponibilitat horària per poder-se coordinar, si no, és anar sempre ofegat, perquè no acabes de trobar els moments, que són necessaris. Tot el que impliqui fer una cosa conjuntament amb una altra persona...

T: Ja és feina.

M: Has de tenir un forat a l'horari de la setmana per poder-t'hi trobar. I no l'hem tingut. I, és clar, llavors hem anat una mica amb la sensació d'anar de cul.

T: Sí, la sensació ha estat aquesta: ens truquem, però ho podríem haver fet millor si ens haguéssim trobat.

[...]

M: Això és una de les coses que s'ha de tenir en compte a l'hora de fer aquest tipus de projecte, que hi hagi coordinació. Que, si hi ha un projecte conjunt, hi ha d'haver un espai. Si no hi ha aquest espai temporal de coordinació, és molt complicat. S'ha de poder garantir aquest espai, perquè, si no, et queda una sensació d'angoixa, que no arribes.

Finalment, ens agradaria comentar una qüestió que dificulta no tant el contacte entre docents com el fet que es generi interdisciplinarietat entre l'àrea de música i les àrees del mestre tutor. Al llarg del desenvolupament dels projectes, hem vist que el desconeixement del tutor de la matèria de música i la creença que la música és un llenguatge molt especialitzat i complicat que només dominen els especialistes sovint fa que els tutors es vegin incapaços de parlar d'aspectes musicals dins les seves àrees. Aquest fet provoca que facin poca incidència al que s'està treballant dins l'àrea de música, cosa que impedeix que es doni una visió global al projecte, és a dir, que els aspectes que es tractin en una àrea també puguin ser esmentats en les altres.

El següent fragment ens mostra com els tutors manifesten aquesta idea.

(EMB)

T: Potser més vincles haurien anat millor. El que passa és que jo torno al que penso sempre: l'experiència, com t'ho plantejges... Perquè al cap i a la fi penses: la relació entre la seva llengua i la música..., hi ha alguna relació? No ho sé..., jo de música no en tinc ni idea!

M: Treballar el text, una poesia..., però, és clar, tampoc no hi havia tant de temps.

T: La natura, per exemple, el tipus de poesia fan té alguna relació amb la natura que tenen ells? No ho sé. La música, que sembla repetitiva, ara no ho sé...

M: Sí que vam començar dient que era música descriptiva, i després ho vam abandonar del tot, i aquest hauria estat un contingut important de vincle. Fins i tot amb els paisatges...

Cal comentar, però, que el fet de parlar-ho i reflexionar-hi posteriorment fa prendre consciència als mestres de la necessitat de coordinació, i comencen a dibuixar quines podrien haver estat algunes de les possibles opcions. Veure que els mestres són conscients que hi ha d'haver aquesta coordinació és quelcom que ens fa adonar que, possiblement, en un futur projecte, aquests mestres vetllaran perquè aquesta coordinació sigui possible.

## b) Propòsits amb els quals s'estableix el contacte

Les trobades que les mestres duen a terme per poder coordinar-se i per portar a terme la contextualització de la música del món i el projecte d'una manera conjunta, tenen unes intencions concretes que detallarem a continuació:

Els mestres es comuniquen per **prendre decisions conjuntament**. Una vegada el projecte comença a teixir relacions interdisciplinàries, ja sigui perquè el que es treballa a l'àrea amb el tutor complementa d'una manera contextual el que es treballa dins l'àrea de música, o a l'inrevés, els mestres procuren decidir conjuntament com s'ha de desenvolupar el projecte. En aquesta presa de decisions parlen tant d'activitats que només pertanyen a una àrea, però que planifiquen i decideixen d'una manera conjunta, com d'activitats generals del projecte que incumbeixen a més d'una àrea.

Pel que fa el primer cas, hem pogut observar que planificar conjuntament les activitats que pertanyen a una sola àrea és un fet que demana molta implicació per part dels mestres, però permet que tots els docents que treballen en el projecte coneguin el que s'hi fa. Aquesta presa de decisions conjunta, doncs, dóna al mestre una visió general del coneixement que reben els alumnes. A més a més, permet que el coneixement no només tingui una dimensió interdisciplinària per als alumnes, sinó també per als mestres, que comparteixen, decideixen i aprenen conjuntament.

El projecte de música i cultura mexicanes es fa en una escola en la qual la línia d'ensenyament-aprenentatge està orientada a la metodologia del treball per projectes, però és la primera vegada que s'estableixen aquest tipus de relacions interdisciplinàries que connecten la música amb les àrees dels tutors. La mestra de música, quan el projecte acaba, ens dóna la seva opinió sobre l'experiència, i ens comenta que comporta molta coordinació i implicació, però que a la vegada és un treball molt satisfactori.

(EMA)

M: En aquest cas, hi ha molta més implicació. El fet d'haver-te de posar d'acord amb l'altra persona: «què fem?», «cap a on ho fem anar?»... Això normalment amb els mestres no ho fas. Sí que treballes en els seus projectes, però no els demanes què has de fer en l'àmbit musical, sinó que tu t'has de buscar la vida i muntar-te les sessions. A vegades no hi ha ni la retroacció del que tu has fet. Molt sovint no hi és. A vegades sí que els expliques què fas a la teva àrea sobre el seu projecte de classe, però no hi ha aquest vincle. És molt diferent, perquè en els altres casos és una feina més puntual. La diferència és sobretot aquesta, que abans el contacte amb el mestre no hi era o hi era molt poc.

Pel que fa el segon cas, quant a prendre decisions sobre activitats que pertanyen a més d'una àrea, els mestres es posen d'acord sobre aspectes que són, generalment, de gestió i d'organització, necessaris per portar a terme el desenvolupament d'aquestes activitats.

Algunes d'aquestes activitats en les quals estan implicades tant a l'àrea de música com les àrees dels tutors són: la presa de decisions sobre els temes d'estudi de cada grup, l'organització de la visita del *culture bearer*, la gestió de les sortides escolars, la previsió del final del projecte pel que fa a les dates i a format (festa, mural o xerrades, per exemple).

A continuació, mostrem dos correus electrònics en els quals les mestres s'envien documents, com per exemple, els cronogrames del projecte, se suggereixen activitats per fer i organitzen el desenvolupament del projecte.

(c/e mestres Arenal)

*(La mestra de música escriu a la tutora i a la investigadora.)*

Us envio el calendari de les sessions restants.

També adjunto la faula per si es volen proposar algunes activitats a partir de la seva lectura, com ara que inventin un final diferent o que facin una descripció dels dos personatges principals... També podrien ser deures de cap de setmana...

Caldria també que, a casa, busquessin alguna recepta mexicana senzilla. Potser serà més fàcil si la busquen al cercador Google.mx, que és el de Mèxic.

*(La mestra tutora contesta.)*

Tot perfecte! Els deures d'aquesta setmana ja han estat buscar una recepta mexicana, escriure-la (treball de text instructiu) i fer-la amb familiars i amics. Dimarts portaran vídeos, fotos, etc... Podem fer un mural ben xulo! M'agrada molt la faula! Ens queda molta feina per fer!

Observem com, a part de totes aquestes qüestions d'organització, les mestres també es donen ànims, es motiven i es proporcionen informació detallada per facilitar-se la feina.

També hem pogut observar que, en les comunicacions entre les mestres, no només planifiquen, sinó que també intercanvien opinions sobre el desenvolupament d'aquestes activitats que porten a terme conjuntament, sobre l'actitud que tenen els alumnes durant el projecte, sobre els temes que creuen que estan generant més interès i com poden orientar els que no en generen tant i, finalment, també s'expliquen algunes anècdotes que sorgeixen a les seves àrees i que volen compartir.

L'anàlisi ens mostra que trobar-se només per decidir aspectes d'organització no és suficient per donar un sentit global al projecte i contextualitzar la música del món.

Per exemple, podem observar que en la silueta del projecte de música i cultura xineses, anteriorment presentada, només hi ha punts de connexió quan es fan activitats globals que han estat planificades per tots els mestres però, una vegada dutes a terme, el projecte continua bifurcat. En aquest sentit, hem observat que, per al bon funcionament del projecte, és necessari que els mestres prenguin decisions conjuntament pel que fa a aspectes que incumbeixen a les altres àrees, no només a la pròpia.

En les trobades entre els mestres també s'informen del que passa a les altres àrees, per tant, representen una posada en comú del que s'està fent: els mestres aprofiten la situació per explicar-se com evoluciona el projecte en les seves àrees corresponents.

Podríem dir que perquè la interdisciplinarietat es faci amb retorn, els mestres vetllen perquè els continguts estiguin relacionats, perquè hi hagi punts de connexió, perquè les activitats d'unes àrees i les altres es complementin i perquè el que s'inicia en una àrea pugui tenir continuïtat en una altra de diferent.

### **9.3 La contextualització en el transcurs d'un projecte de treball**

En els apartats anteriors d'aquest capítol ens hem centrat a analitzar diferents aspectes en relació amb la contextualització d'una música del món. El que no podem oblidar, però, és que el que dóna a aquesta contextualització les seves particularitats és el fet d'haver-se portat a terme en el si d'un projecte de treball, el qual té una metodologia d'ensenyament-aprenentatge concreta que s'ha vist reflectida en la manera de contextualitzar. Aquest fet, juntament amb el tipus d'intervencions amb relació a la contextualització que han fet els participants del projecte (alumnes, mestres i *culture bearers*), ha propiciat que, durant el transcurs dels projectes de treball, puguem distingir unes situacions concretes en les quals la música es relaciona amb el context sociocultural que l'envolta. Això és el que tractem en aquest últim apartat del capítol.

A continuació presentem, en primer lloc, una anàlisi descriptiva en la qual es pot observar com ha transcorregut la contextualització en cadascun dels projectes duts a terme. Això ens ha permès trobar els punts en comú entre ambdós projectes i poder destacar les situacions concretes en les quals s'ha portat a terme la contextualització. En segon lloc, hem concretat cadascuna d'aquestes situacions i les hem detallades a partir de l'anàlisi de la manera com s'ha portat a terme la contextualització i la finalitat d'aquestes, i de les diverses intervencions que han fet els diferents participants del projecte.

#### **9.3.1 El decurs de la contextualització en cadascun dels projectes i els temes utilitzats per contextualitzar**

En aquest apartat presentem dues figures, en les quals es descriu el decurs de la contextualització musical que s'ha portat a terme en cadascun dels projectes i que ens permet veure les similituds i les diferències entre un i l'altre. A més a més, també es detalla qui ha portat a terme aquesta contextualització per tal de tenir una perspectiva lineal del seu desenvolupament dins dels projectes i per entendre algunes de les seves particularitats.

A continuació, també introduïm una taula amb tots els temes socioculturals per contextualitzar que s'han tractat en el projecte, i hi assenyallem les persones que les han utilitzat.

### a) Descripció del decurs de la contextualització en el projecte de música i cultura mexicanes

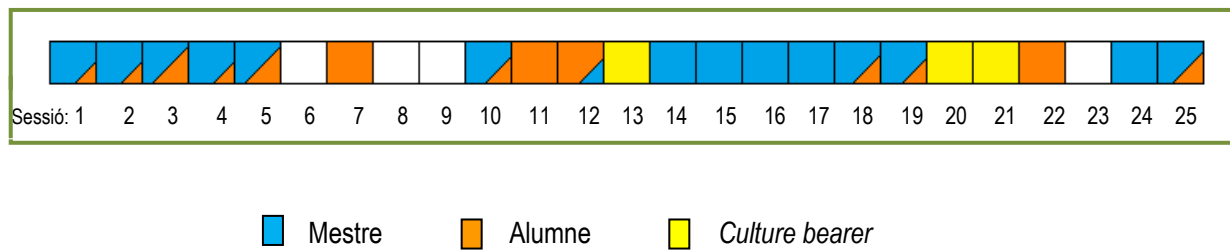


Figura 66: Decurs de la contextualització en el projecte de música i cultura mexicanes.

Aquesta figura ens mostra que en el projecte de música i cultura mexicanes la contextualització és una constant, ja que està present en pràcticament totes les sessions. Tal com hem pogut observar en els apartats anteriors, les mestres són conscients que la música s'ha de relacionar amb la cultura a la qual pertany, i així ho intenten fer durant el desenvolupament del projecte. Les persones que la porten a terme, però, varien segons les activitats.

Des de la sessió 1 fins a la 5 —corresponents a la PMP, en la qual els alumnes tenen el primer contacte amb la música mexicana— és la mestra qui s'encarrega de relacionar la música amb allò que l'envolta mitjançant l'exposició d'informació. Tot i això, també fa participar els alumnes. La mestra els fa preguntes per activar els seus coneixements previs i descobrir què coneixen sobre l'entorn que envolta la música, i també per crear expectació i activar els seus interessos. A més a més, els proposa fer petites activitats de recerca perquè siguin ells qui descobreixin més coses sobre aquest entorn que dóna a la música les seves particularitats. Quan es fan les activitats de recerca, la informació contextual que aporten tant les mestres com els alumnes és equitativa, tal com podem observar en les sessions 3 i 5. D'aquesta manera, es va construint el coneixement d'una manera conjunta.

A mesura que el projecte avança, podem observar que els alumnes també contextualitzen per si sols, sense que les mestres hi hagin d'intervenir. Això passa sobretot en les sessions en les quals exposen oralment el que han buscat en les activitats de recerca que han dut a terme, com és el cas de la sessió 7 i 12. Els alumnes també aporten informació contextual quan busquen informació sobre la cultura mexicana i es plantegen preguntes en relació amb el context que envolta la música, com és el cas de la sessió 11 quan preparen l'entrevista que li faran a l'expert. I, finalment, els alumnes també relacionen la música amb la seva cultura quan contesten les preguntes que les mestres els hi fan a la prova final del projecte, a la sessió 22.

Una altra de les figures que aporta informació contextual és el *culture bearer*. En les sessions en les quals intervé, tendeix a ser aquest expert el que aporta tota la informació contextual tant a les mestres com als alumnes.

En aquest projecte també es pot observar que, des de la sessió 14 fins a la 19, la mestra de música acompanya les explicacions musicals amb informació contextual. Tot i això, a diferència de l'inici del projecte, aquesta vegada no fa participar els alumnes. Aquestes sessions corresponen a un seguit d'activitats de pràctica musical que la mestra organitza per complaure els interessos que els alumnes han manifestat tenir per continuar el projecte (cantar cançons mexicanes, ballar danses, muntar una peça mexicana amb instruments, entre d'altres), i els dóna informació tant musical com cultural relacionada amb aquests interessos, sense fer-los participar en la construcció de coneixement, sinó exposant el que ells li han demanat.

La mestra també aprofita algunes de les sessions dels projectes, com la sessió 24 i la 25, per repassar el que han treballat. Aquest repàs tendeix a ser expositiu i, per tant, en aquests moments, l'única que estableix relacions entre la música i la cultura és ella.

### b) Descripció del decurs de la contextualització en el projecte de música i cultura xineses

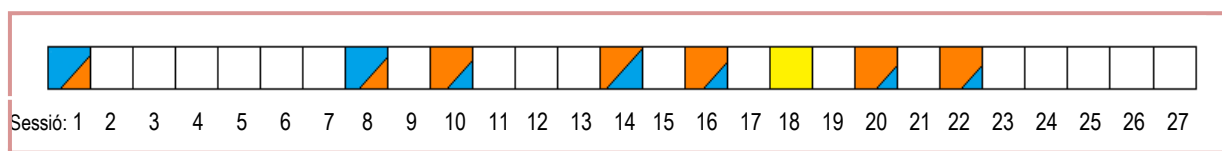


Figura x67 Decurs de la contextualització en el projecte de música i cultura xineses.

■ Mestre      ■ Alumne      ■ Culture bearer

Aquesta figura ens mostra que, en el projecte de música i cultura xineses, la contextualització es fa en moments puntuals. Tot i que els mestres tenen present que la música que expliquen s'ha de contextualitzar, no troben els moments per fer-ho, i les circumstàncies en les quals es desenvolupa el projecte no propicien que la contextualització es porti a terme de manera constant.

Tal com podem observar en la figura, les persones que la fan no són sempre les mateixes.

A l'inici del projecte, que és en el moment en el qual els alumnes tenen el primer contacte amb la música xinesa, la contextualització és portada a terme per la mestra de música. Tot i això, amb les seves preguntes, també hi implica els alumnes.

El mestre tutor, a la seva aula, també porta a terme la contextualització geogràfica de la Xina (sessió 8), i, com que els alumnes han començant a fer recerca sobre aspectes culturals, aquests també aporten informació sobre el que ja saben. Per tant, en aquesta sessió es fa una contextualització de manera compartida.

A mesura que avança el projecte, els mestres cedeixen la paraula als alumnes, els quals contextualitzen la música a partir d'exposicions orals.

La contextualització apareix tant en les exposicions orals que els alumnes fan sobre música moderna com les que fan sobre música tradicional (sessions 10, 14, 16, 20 i 22). La mestra també intervé en aquestes exposicions, dóna informació o fa preguntes als alumnes perquè detallin el que exposen. Segons si la informació que donen els alumnes és més completa o menys, la mestra intervé més o menys.

En la sessió 16, a l'aula amb el tutor, els nens i nenes preparen les preguntes per a l'entrevista que faran a l'expert. En aquestes preguntes es veu reflectida la necessitat que tenen els alumnes de relacionar la música amb la seva cultura.

Finalment, un altre dels moments en el qual la contextualització està present en el projecte és durant la visita del *culture bearer* (sessió 18). En aquesta sessió, és l'experta xinesa la que aporta informació contextual.

### c) Les connexions explícites i implícites entre música i cultura dins dels projectes

Fins ara, aquestes dues figures ens han mostrat en quines sessions dels projectes s'ha contextualitzat la música d'una manera explícita. Considerem que la contextualització és explícita quan el mestre, l'alumne o el *culture bearer* manifesten la relació que té la música amb la seva cultura d'una manera clara i consistent. En un primer moment, pensàvem que, si les relacions entre música i cultura no es feien explícites, els alumnes no podien arribar a veure ni a entendre aquestes relacions. Tot i això, a mesura que hem analitzat el projecte de música i cultura xineses — en el de música i cultura mexicanes, tota la contextualització que s'ha portat a terme ha estat explícita—, hem vist que les qüestions socioculturals que s'havien tractat a l'aula amb el tutor i que no s'havien relacionat d'una manera explícita amb la música, també havien permès als alumnes entendre que l'entorn que envolta la música li aporta unes particularitats que la distingeixen d'altres músiques i que la defineixen. Així doncs, les relacions implícites entre qüestions socioculturals i aspectes musicals també permeten als alumnes contextualitzar.

A continuació, presentem la figura del projecte de música i cultura xineses que acabem d'analitzar complementada amb els moments en els quals s'ha parlat de cultura xinesa i els alumnes han establert relacions entre música i cultura d'una manera implícita. Afegim tres colors a la llegenda que hem presentat anteriorment:

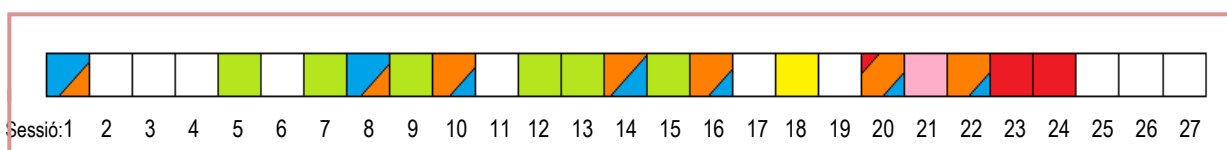


Figura 68: Decurs de la contextualització en el projecte de música i cultura xineses complementada.

- Mestre
- Alumne
- Culture bearer*
- Recerca temes culturals
- Visita a una institució especialitzada en la cultura de la música que estudien
- Exposicions orals dels alumnes sobre temes culturals

Amb color verd, indiquem les sessions (sis en total) en les quals els alumnes fan recerca de temes socioculturals a l'aula, amb el tutor. Tot i que els temes que han escollit (arquitectura i temples, personatges famosos, llengua xinesa, fauna i flora, festes tradicionals, arts, arts marcial i població) no tenen una connexió directa amb la música, el fet de buscar-ne informació els fa entendre l'entorn que envolta la música i els en dóna una imatge. Hem pogut observar que això possibilita que els alumnes estableixin relacions contextuais implícites entre la música i allò que l'envolta.

La sessió 21, indicada amb color rosa, representa la visita que els alumnes fan a una institució especialitzada en cultura xinesa. En aquesta visita no parlen sobre música, però la informació sobre el país que els dóna la persona experta en certa manera contextualitza el que fan a l'àrea de música, ja que, per exemple, els dóna informació geogràfica del país.

En les últimes sessions, marcades amb color vermell, els alumnes exposen oralment la recerca sobre temes culturals que han portat a terme, i aporten, d'aquesta manera, informació sociocultural explícita a la resta de companys. Hem pogut observar que aquesta informació els servirà per relacionar-la amb la informació musical que ja tenen.

Hem pogut observar que, a mesura que avança el projecte i els alumnes tenen més coneixements sobre la cultura, utilitzen aquesta informació per relacionar-la amb la música sense que anteriorment ho hagi fet el mestre o se n'hagi parlat a l'aula de música. Aquest fet el reprendrem en l'anàlisi que farem posteriorment d'aquest apartat.

#### **d) Els temes socioculturals utilitzats per contextualitzar**

A continuació presentem una taula en la qual especificuem els temes socioculturals que s'han utilitzat per portar a terme la contextualització de les músiques del món treballades en els projectes.

Hi assenyalem, amb dos colors diferents, quins d'aquests temes han estat tractats pels mestres i quines han estat tractats pels alumnes per observar si utilitzen els mateixos temes per contextualitzar.



Temes tractats fora de l'aula de música
<b>Contextualització geogràfica (informació país)</b> Religió i horòscop Continent Moneda La bandera i la seva història Superfície (dimensions del país) Ciutats importants: capital Població, trets físics Renda per càpita Països amb els quals fa frontera Oceans i mars que el delimiten Muntanyes importants Diferència horària Quilòmetres de distància entre Espanya i el país Clima Política i govern Monuments (arquitectura i temples) Els mitjans de transport
<b>Menjar</b>
<b>Llengües i escriptura</b> Temes dels poemes prehistòrics mexicans
<b>Fets històrics importants</b> Història de la colonització mexicana Història del conflicte de la independència amb el Tibet
<b>Festes tradicionals</b> Dia dels morts, any nou xinès
<b>Aspectes medi natural</b> Flora i fauna Animals sagrats Paisatge Entorn
<b>Aspectes matemàtics</b> Forma còncaua, convexa i hexagonal
<b>Simbologia del color</b>

Alumnes

Temes tractats dins de l'aula de música
<b>Aspectes generals (cançó, dansa, instruments, audicions)</b> Funcionalitat Significat Origen (poblat, Estat,* zona del país) <i>*De l'Estat, s'explica:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Estats que el delimiten</li> <li>— Capital de l'Estat</li> <li>— Ocupació de la població</li> <li>— Aliments coneguts</li> <li>— Monuments importants i paisatges</li> <li>— Tradició musical de l'Estat</li> </ul> Fets històrics del país en relació amb la música Compositors, autors Intèrprets Rellevància social de la peça musical Moment en el qual s'interpreta: època de l'any
<b>Aspectes concrets de les cançons</b> Tipus de cançó Argument Títol
<b>Aspectes concrets de les danses</b> Vestit Tipus de dansa Significat dels passos (pas característic)
<b>Aspectes concrets dels instruments</b> Quan es tocava Materials amb els que estan construïts Des d'on es tocava Forma
<b>Aspectes concrets de les audicions</b> Entorn: situació ambiental concreta
<b>Aspectes concrets de música moderna</b> Evolució de l'estil Cantants més famosos Primeres cançons famoses Influència d'altres països Influències en la societat Significat cultural o social de l'estil

Mestres

Taula 14: Llista de temes tractats per contextualitzar dins de l'aula de música i fora.

La taula ens mostra que els mestres i els alumnes fan servir pràcticament els mateixos temes socioculturals per contextualitzar, ja sigui dins de l'aula de música o fora. Tot i això, també es pot observar que, tot i que la major part d'aspectes s'utilitzin d'una manera equitativa, n'hi ha que clarament han estat més utilitzats pels uns o pels altres.

Tal com analitzarem a continuació, les que han estat més utilitzades pels alumnes pertanyen a qüestions presentades en exposicions orals o utilitzades en activitats de recerca que ells mateixos han portat a terme. La contextualització geogràfica feta a l'aula amb el tutor o els aspectes de música moderna tractats dins l'aula de música, en serien dos exemples clars. Quan les qüestions han estat més tractades pels mestres que pels alumnes és perquè s'han utilitzat per presentar la música a l'inici del projecte, com és el cas de la informació sobre l'Estat o el país, o per acompanyar alguna activitat pràctica musical, com la dansa o la cançó.

Aquesta descripció, juntament amb la informació que es reflecteix en les figures i la taula, ens permet analitzar les situacions en les quals es porta a terme la contextualització en un projecte de treball de música del món.

### **9.3.2 Situacions en les quals es porta a terme la contextualització**

La contextualització musical és portada a terme tant per mestres com per alumnes, però, tot i que per fer-ho fan servir pràcticament les mateixes qüestions socioculturals, no ho fan de la mateixa manera ni tampoc no fan el mateix tipus d'intervencions.

Tal com acabem de comentar, la contextualització no té el mateix pes en els dos projectes, ni es desenvolupa de la mateixa manera. Malgrat això, hem detectat quatre situacions característiques dels projectes de treball a l'àrea de música en les quals es contextualitza: en la pràctica musical, en les activitats de recerca, en les exposicions orals i en la visita del *culture bearer*.

A continuació les detallem i especifiquem la manera que tenen de contextualitzar tant els mestres com els alumnes en cada cas, excepte en la visita del *culture bearer*, ja que aquesta informació ja ha estat analitzada en el capítol en el qual hem presentat aquesta figura.

#### **a) La contextualització que acompanya la pràctica musical**

La contextualització que acompanya la pràctica musical es porta a terme en situacions del dia a dia a l'aula de música en les quals es fan activitats de cançó, de dansa i d'audició. Aquestes activitats estan conduïdes principalment per la mestra, per tant, és ella la que generalment aporta informació contextual als alumnes. Tot i això, aquests també aporten una petita part de dades d'aquest tipus. En general, aquestes situacions es produeixen sobretot a l'inici del projecte, tal com es pot observar en les figures ja presentades.

A continuació, exposem les particularitats de la manera de participar dels uns i dels altres en la contextualització que acompanya la pràctica musical.

Pel que fa la mestra, en la pràctica musical pren el paper de comunicadora, i amb les seves explicacions relaciona la música amb aspectes socioculturals del país; fa diferents tipus d'observacions i d'indicacions amb l'objectiu que els nens i nenes prenguin consciència del context que defineix la música. Les intervencions de la mestra de música, amb les quals vol relacionar, detallar, concretar i ampliar els continguts musicals que es treballen amb informació sociocultural, propicien que els alumnes puguin entrar en una dimensió més àmplia de comprensió de la música dins d'un context determinat, és a dir, la contextualitzen.

Si ens centrem en els moments en els quals la mestra porta a terme aquest tipus de contextualització, podem observar que ho fa quan introdueix un nou contingut (per detallar-lo i per concretar-lo) i quan aprofundeix sobre un dels que ja ha estat treballat anteriorment, cosa que li permet repassar el que els alumnes ja han après i ampliar-ho.

En ambdós casos, la contextualització es pot fer tant abans com després de la pràctica musical. Tot i això, hem pogut observar que, a grans trets, quan la contextualització es fa abans d'iniciar la pràctica musical, aquesta informació serveix de guia per portar a terme la pràctica i crea expectació en els alumnes, i, quan es porta a terme després de la pràctica musical, serveix d'aclariment i enriqueix la informació que els alumnes han adquirit amb l'activitat.

En l'exemple següent del projecte de música i cultura mexicanes, la mestra de música ensenya als alumnes la dansa de «La polca loca». Perquè entenguin el significat del pas, la mestra els parla dels vestits que porten i també els explica el sentit de la dansa, que en aquest cas és el flirteig amb la parella.

(VA, S15)

M: Que algú em doni alguna idea sobre com podria ser la sortida.

N1: Caminant.

M: Caminant, molt bé!

(*La mestra canta i mostra com podria ser.*)

M: Això es fa com en el *country*. Sabeu que en el *country* es posen les mans al cinturó? Ells no les posen al texans, sinó al cinturó. Els nois porten uns cinturons amb unes sivelles... En diuen *cinturones tapeados*. Són de cuir, amb un fil de corda... Bé, és que són xulíssims, ja us en portaré. D'acord, són uns cinturons molt amples, amb una sivella molt grossa, però també de pell. Llavors, els nois sempre han de ballar amb les mans al cinturó.

[...]

M: Les noies heu d'intentar de ser molt presumides, molt coquetes, molt... *hey!* Molt cregudes!

[...]

M: Quan es torna cap enrere, el que es fa és que els nois es treuen el barret i venten la noia al costat de la faldilla, i les noies fan el mateix amb el noi, però amb el ventall. D'aquesta manera uns flirtegen amb els altres.

Després de donar aquesta informació contextual que acompanya la musical, els alumnes entenen com han d'executar el pas i estan impacients per començar a ballar la dansa. Els nens i nenes capten l'aire provocatiu de la dansa i, a l'hora d'interpretar-la, es posen en el paper.

Pel que fa als alumnes, en la pràctica musical participen en la contextualització perquè la mestra els incentiva amb algun comentari o pregunta, i també ho fan per iniciativa pròpia, perquè tenen la necessitat de saber coses sobre el context que envolta la música.

En aquest sentit, al llarg del desenvolupament dels projectes, hem pogut observar que aquesta necessitat és una constant en els nens i nenes. Concretament, demanen ubicar la música en algun indret del món. Generalment, tendeixen a mostrar aquesta curiositat a l'inici del projecte i després de les activitats d'escolta.

### **b) La contextualització en les activitats de recerca amb la mestra tutora**

Al llarg del desenvolupament dels dos projectes, hem pogut observar que, per recollir informació, els alumnes porten a terme activitats de recerca que, generalment, són impulsades per la mestra. Quan aquesta informació que han de buscar forma part de la cultura i els serveix per conèixer i aprofundir en la música, diem que els alumnes contextualitzen a partir d'activitats de recerca.

En aquests projectes, les activitats de recerca s'han caracteritzat pel següent:

- Són activitats de descoberta, ja que estan destinades a la recerca sobre aspectes socioculturals que acompanyen els musicals.
- Com que es tracten temes socioculturals, són activitats que es porten a terme a l'aula amb el tutor. D'aquesta manera, el que es treballa a música es fa extensiu a altres àrees, de manera que es potencien les relacions interdisciplinàries. Els tutors també aprofiten per aprofundir en aquests temes relacionant-los amb altres continguts propis de l'àrea en la qual s'està portant a terme la recerca. (En els projectes duts a terme, han estat l'àrea llengua i la de coneixement del medi.)
- Com que segueixen la metodologia dels projectes de treball, aquestes activitats de recerca s'acostumen a fer en petit grup, i, quan acaben, exposen oralment els resultats obtinguts davant la resta de companys, per així compartir el que han après.
- Per poder portar a terme aquest tipus d'activitats, els alumnes busquen informació en diferents fonts: atles, llibres especialitzats en la cultura i Internet. Les mestres també els donen pistes que actuen com a base a partir de les qual es construeix la recerca. Aquestes pistes també delimiten els llocs on han de buscar la informació i permeten que aquesta sigui més fiable, ja que ha estat controlada prèviament per la mestra. Com ja hem comentat anteriorment en el capítol descriptiu, el fet que els mestres delimitin la recerca no només permet controlar la informació a la qual accedeixen els alumnes, sinó que també garanteix que la informació amb la qual construiran el seu treball i el contingut que transmetran a la resta d'alumnes siguin correctes.

La contextualització feta a partir de les activitats de recerca aporta als alumnes informació sociocultural que els fa comprendre l'aspecte musical que estan tractant, i s'ha produït en dos tipus de situacions: per resoldre l'expectació que s'ha creat dins l'aula de música i per aprofundir en alguns aspectes que s'han treballat també en aquesta aula.

A continuació, expliquem el paper que han tingut tant els mestres com els alumnes en aquestes situacions de contextualització, ja que, com veurem, tot i que són impulsades per la mestra, la informació és recollida i elaborada pels alumnes, la qual cosa fa que siguin ells mateixos els que construeixen la informació sociocultural que els serveix per contextualitzar. Això fa que aquesta informació esdevingui més significativa.

### **La contextualització per resoldre una expectativa**

Seguint la filosofia dels projectes de treball, les mestres activen els interessos dels alumnes creant expectatives sobre un tema concret. Aquestes expectatives es potencien quan la mestra no resol el que els alumnes volen conèixer, sinó que els demana que siguin ells mateixos els que ho facin a partir d'activitats de recerca en petit grup.

L'exemple següent ens mostra una situació en la qual els alumnes resolen l'expectativa que ha generat la mestra de música dins la seva aula durant unes sessions dedicades a activitats de recerca. Amb la recerca feta a l'aula amb la mestra tutora, descobreixen el lloc d'on prové la música que han escoltat.

(VA,S3.5)

Els alumnes disposen d'uns poemes que els ha facilitat la mestra tutora a l'àrea de llengua. Els demana que busquin l'autor del poema i el país on s'ha fet. Un dels grups té el poema que han treballat a l'àrea de música i que correspon a aquesta música sobre la qual, de moment, desconeixen l'origen, perquè la mestra de música no els ho ha volgut dir.

Per poder fer aquesta activitat de recerca, un dels grups engega l'ordinador i escriu al cercador Google el títol del seu poema en castellà, «Mi hermano, el hombre», i de seguida els apareix.

N1: Mira, mira, és això.

N2: Sí, és això, mira, Nezahualcóyotl.

*(Accedeixen directament a la pàgina de la Viquipèdia que els parla de l'autor del poema: Nezahualcóyotl. Així doncs, troben l'autor i també descobreixen que és una poesia en llengua nàhuatl. També veuen de quin país és.)*

N1: És Mèxic, és Mèxic!

N2: És Mèxic antic.

*(Es posen a imitar la parla mexicana. Busquen el títol del poema a la pàgina web que han trobat i miren que sigui igual que el que ells tenen escrit en el seu paper.)*

En aquest exemple, s'observa que els alumnes resolen les expectatives que la mestra de música ha creat al volant de la música i, en aquest sentit, hem pogut observar que això, juntament amb el fet que s'apropin a la música i que adquireixin coneixements per si sols, potencia la motivació dels alumnes i els incentiva a continuar aprenent.

### La contextualització per aprofundir en aspectes ja treballats

En ambdós projectes, hem pogut observar que a l'aula de música es tracten temes socioculturals que acompanyen les explicacions musicals que fan les mestres, però, a més a més, alguns d'aquests temes donen peu a poder-hi aprofundir des d'altres àrees escolars.

Quan aquest és el cas, es poden produir dues situacions:

- Que la mestra tutora faci activitats que permetin complementar la informació sociocultural que ha donat la mestra de música, i així aprofundir-hi.
- Que els alumnes facin activitats de recerca per endinsar-se en aquests aspectes socioculturals.

En aquest cas, les activitats de recerca actuen com a annex de les activitats musicals, per complementar-les i aportar-ne nova informació relacionada amb la cultura d'aquell país.

Si prenem com a exemple el projecte de música i cultura mexicanes, una vegada els alumnes han descobert de quin país prové la música, la mestra tutora els proposa fer una petita recerca sobre determinats aspectes geogràfics que els permetin conèixer quin és l'entorn que envolta la música que estan treballant. A partir d'una activitat de recerca fan, doncs, una contextualització geogràfica. Cada grup decideix quins aspectes geogràfics volen treballar, i els alumnes acaben fent recerca sobre els temes següents:

-Situació de Mèxic en un mapa	-Població (número d'habitants)*	-Dia de la independència
-Idioma, castellà i llengües indígenes*	-Hora local- diferència horària	-Dia dels morts
-Capital	-Moneda*	-Km de distància entre Mèxic i Espanya*
-Superfície	-Bandera*	-Ciutats més importants*
-Països amb els que fa frontera*	-Escut	-Clima
-Oceà que té més a prop, mars i oceans que el delimiten*	-Renda per càpita	-Política i govern
	-Muntanya més alta	
	- Continent *	

Figura 69: Temes que els alumnes proposen per fer la contextualització geogràfica de Mèxic.

Alguns d'aquests temes són suggerits en veu alta per la mestra durant la conversa que té amb el grup classe abans d'iniciar la recerca —corresponen als temes que marcats amb un asterisc (\*). Els altres temes són aportats pels alumnes per iniciativa pròpia.

Aquesta activitat de recerca, amb la qual s'aprofundir en qüestions socioculturals, també ens dona informació sobre què entenen els alumnes per *contextualitzar geogràficament* un país, com també sobre alguns dels interessos socioculturals que tenen.

En l'exemple que hem presentat, els alumnes són conscients que estan contextualitzant, que estan buscant informació sociocultural per entendre aquells aspectes que envolten a la música del món que treballen.

Tot i això, en altres situacions hem pogut observar que les relacions de la música amb les qüestions socioculturals, tant si les exposa el mestre tutor com si tenen estan relacionades amb la recerca dels alumnes, no sempre es mostren d'una manera clara i explícita. Malgrat això, els alumnes van fent connexions que els permeten entendre que els aspectes socioculturals que treballen tenen relació amb els musicals. Aquest fet queda molt ben reflectit en el projecte de música i cultura xineses, en el qual les activitats de recerca sobre qüestions socioculturals que es van portar a terme amb el tutor es van plantejar, en un primer moment, com a activitats que havien de servir per contextualitzar i complementar el que succeïa a l'aula de música, però, com que no es va establir cap connexió entre el que es treballava en les diferents àrees, això no va succeir. Tot i això, els alumnes van ser capaços d'establir relacions i de contextualitzar la música.

A continuació, presentem un quadre que recull els temes socioculturals que cada grup va tractar durant la recerca dels seus interessos amb el tutor, que ens ajuda a veure quins són els temes que permeten relacionar la música amb la cultura.

<p><u>Grup 1: La Població xinesa</u></p>	<p><u>Grup 2: La llengua xinesa</u></p>	<p><u>Grup 3: Arquitectura i temples</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Número d'habitants</li> <li>-Piràmides de població</li> <li><u>-Repartiment de la població</u></li> <li>-Trets físics dels xinesos</li> <li>-Multa pel 2n fill (política)</li> <li>-L'ensenyament a la Xina</li> <li>-L'agricultura, la ramaderia i la Indústria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Número de parlants de cada llengua</li> <li><u>-Característiques del mandarí</u></li> <li><u>-Els dialectes xinesos</u></li> <li>-El xinès tradicional i el simplificat</li> <li>-Una llengua tonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La Muralla xinesa, patrimoni de la humanitat.</li> <li>-Muralla xinesa construïda en diferents dinasties</li> <li>-Els temples xinesos</li> <li>-Els soldats de terracota.</li> </ul>
<p><u>Grup 4: Fauna i flora</u></p>	<p><u>Grup 5: Personatges importants</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fauna i número d'espècies</li> <li>-Animals característics: Ós panda, dofí d'aigua dolça</li> <li>-Flora, número d'espècies</li> <li><u>- Parlen del bambú</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actriu (Tan Wei) i actor (Jackie Chan)</li> <li><u>-Actriu i cantant (Kelly Chen)</u></li> <li><u>-Cantant (Hanson Hu)</u></li> <li>-Personatge religiós (Buda)</li> <li>-Jugador de bàsquet (Yi Jianlian)</li> <li>-Polític (Mao Zedong)</li> <li>-Política (Jiang Qing)</li> </ul>	

Figura 70: Qüestions socioculturals tractades en les recerques dels alumnes del projecte de música i cultura xineses.

Amb color vermell estan indicades les qüestions que van complementar de manera indirecta el que es treballava a l'aula de música. Tal com es pot observar, els temes que permeten relacionar la música amb la seva cultura d'una manera implícita no són gaires, però són suficients perquè els nens i nenes puguin entendre que la música forma part d'un context que l'envolta, i que aquest context li dona les seves particularitats. Els alumnes també ho expressen així en alguns comentaris:

(VB, S5.8)

I: Vosaltres penseu que si coneixem la cultura podem entendre millor la música?

N1: No... O potser... a partir d'un animal poden fer un instrument...

N2: Potser sí.

(VB, S13.2)

I: Us va explicar alguna cosa el mestre tutor sobre el projecte que esteu fent i el de música? Si és el mateix projecte?

N1: Bé, sí, és el mateix, però a música és alguna cosa relacionada amb la música xinesa, i amb el tutor és més general.

I: I tu creus que hi ha cap relació?

N1: Sí, perquè, per exemple, per cantar s'ha de fer servir la llengua, i hi ha molts tipus de llengües a la Xina.

Com podem veure, els alumnes relacionen el que busquen sobre la fauna i la flora amb els instruments musicals, i també la informació que tenen sobre llengua amb les cançons xineses. Ens mostren que, encara que les relacions siguin implícites, entenen que es tracta d'un projecte sobre un mateix país.

### **La contextualització en la recerca comporta construcció conjunta de coneixement**

En l'anàlisi duta a terme hem pogut observar que aquesta construcció conjunta de coneixement s'ha generat en dues dimensions: una de relació entre àrees —el que es treballa a les àrees amb el tutor complementa el que es treballa a l'àrea de música— i una altra de relació entre mestres i alumnes —les recerques que fan els alumnes serveixen per complementar les explicacions contextuais que els mestres fan en determinats moments.

Una d'aquestes dimensions, la il·lustrem amb l'exemple que presentem a continuació, en el qual el mestre exposa una informació que es complementa amb la que aporten els alumnes, que exposen el que coneixen en relació amb el que explica el mestre. D'aquesta manera, la informació s'amplia, es complementa i es construeix conjuntament.

En el projecte de música i cultura xineses, els alumnes han començat a fer recerca sobre qüestions socioculturals, i, gràcies al coneixement que han adquirit, se senten capaços de complementar la informació que els dona el tutor, en aquest cas, per exemple, relacionada amb la simbologia del color.

(VB, S8)

T: La xinesa és una cultura de molts colors [...]. Una cultura en què es guarneix tot molt. Recordeu com estaven guarnides aquelles noies que ballaven? Totes duïen coses que cridaven molt l'atenció.



És una cultura en la qual hi ha molt de color vermell. I, a més a més, em fa l'efecte que, per a ells —perquè entengueu que hi ha diferències—, quan a una persona se li ha mort un familiar —ara potser això ja ha canviat una mica—, el color del dol es veu que no és el negre.

N1: És el vermell.

T: No. Tu ho saps? (*Li ho pregunta a la nena xinesa.*) Es veu que és el blanc.

Nena xinesa: Sí.

T: Veieu quina diferència? És a dir, a vegades pensem... tothom... No, això no és així, sinó que depèn de la cultura. Per a vosaltres, què és el blanc?

Ns: És casament.

N2: Doncs per a ells el color del casament és el vermell.

T: És clar, perquè els agrada molt més el vermell, és un color que crida molt més l'atenció, és de la vida...

Considerem que el coneixement es construeix conjuntament, perquè la informació que aporta el mestre es complementa amb la que tenen els alumnes. El que no saben els mestres, ho saben els alumnes, que també han fet recerca sobre el tema, i a l'inrevés. D'aquesta manera, mestres i alumnes aporten informació per arribar a un coneixement més ric sobre el tema que es tracta en aquell moment.

### **c) La contextualització en les exposicions orals dels alumnes**

Una altra de les situacions en les quals es contextualitza és en les exposicions orals dels alumnes. En aquests casos, és portada a terme tant pels alumnes com pels mestres. Hem pogut observar que, d'una banda, quan els alumnes exposen el treball de recerca que han fet, no només fan referència a la música, sinó també al context sociocultural que l'envolta i, per tant, la contextualitzen; de l'altra, els mestres, ja sigui a partir de la informació contextual que han aportat els seus alumnes o perquè consideren que algun aspecte musical dels que s'exposa no podrà ser entès si no es relaciona amb el seu context, també fan intervencions per poder contextualitzar.

Això fa que, en les exposicions orals, la contextualització dels mestres i la dels alumnes es complementi, ja que generalment les intervencions que fa la mestra són per ampliar o per aclarir la informació que han donat els alumnes i, a vegades, també per relacionar-la amb altres temes curriculars.

Tot seguit, detallem la manera com fan la contextualització els uns i els altres quan es fan exposicions orals dins d'un projecte de treball:

#### **Els temes i models utilitzats pels alumnes per contextualitzar en les exposicions orals**

Els temes que els alumnes utilitzen per contextualitzar en les exposicions orals són variats i depenen de l'aspecte musical que expliquin. Tot i això, a manera de resum, podem dir que els alumnes parlen de els temes socioculturals següents per contextualitzar la música: regió del país, rellevància social, arrel etimològica, funcionalitat (finalitat per a la qual s'utilitza), significat, material (quan parlen d'instruments),

vestits (origen), significat dels passos de la dansa, idioma en el qual es canta i moment de l'any en el qual s'interpreta.

A continuació, reproduïm dues diapositives fidels a l'original —tal com les van presentar els alumnes— del Power Point del grup que s'encarregava de fer la recerca musical sobre els compositors mexicans i les cançons més famoses. En les exposicions orals, els alumnes no només parlen de la música. Per això hem assenyalat els aspectes socioculturals dels quals parlen els alumnes per contextualitzar.

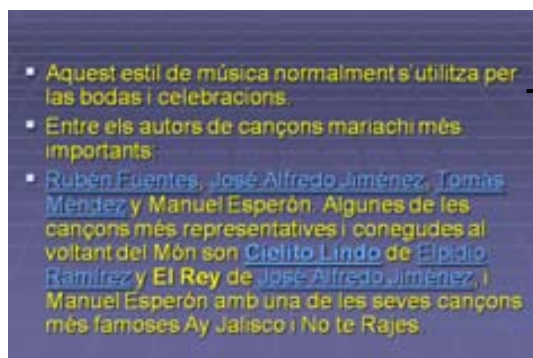


**LES MÚSICAS FAMOSAS**

- Mariachi:
- *El mariachi es un conjunt musical típico de México. El mariachi s'ha estès com símbol de la cultura Mexicana.*
- *El nom de "Mariachi" podría provenir de la lengua francesa. En francés se diu "marriage", que significa boda o matrimonio i amb el temps se va transformar en la paraula "mariachi".*

Rellevància social del tema musical que es presenta.

Contextualització lingüística.



- *Aquest estil de música normalment s'utilitza per las bodas i celebracions.*
- *Entre els autors de cançons mariachi més importants:*
- *Rubén Fuentes, José Alfredo Jiménez, Tomás Méndez y Manuel Esperón. Algunes de les cançons més representatives i conegudes al voltant del Món son Cielito Lindo de Elpidio Ramírez y El Rey de José Alfredo Jiménez, i Manuel Esperón amb una de les seves cançons més famoses Ay Jalisco i No te Rajes.*

Funcionalitat. Per a què es fa servir.

El material d'anàlisi que hem pogut recopilar només ens permet intuir el model que han utilitzat els alumnes per contextualitzar, és a dir, els referents en els quals s'han emmirallat per fer la seva contextualització. Aquests es basen en el que han vist fer a la mestra per relacionar la música amb la cultura. Els nens i nenes són conscients de la importància de relacionar la música amb el context que l'envolta, i ho han fet en les seves exposicions orals.

En l'anàlisi, també hem trobat indicis que aquesta contextualització per part dels alumnes podria ser no intencionada i que haguessin relacionat la música amb el seu context perquè les fonts d'informació que han utilitzat per fer els seus treballs recerca també ho fan. Un exemple el trobem en la segona diapositiva presentada, en la qual podem observar que els alumnes han utilitzat Internet per trobar la informació —les paraules subratllades ens indiquen que la informació l'han copiada directament de la xarxa.

## Les intervencions de les mestres durant la contextualització en exposicions orals

Les mestres fan diferents tipus d'intervencions durant la contextualització que porten a terme els alumnes en les exposicions orals. En són conscients i ho expressen d'aquesta manera:

(EMB)

M: En les exposicions orals dels alumnes intervenc, d'una banda, per complementar la seva informació, però, de l'altra, també per aprofitar aspectes del currículum que ja es treballen, per fer que allò no es perdi —si t'interessa fer-ho, que també hi estigui present— i per motivar-los.

D'aquestes intervencions, en remarcuem dues finalitats concretes: complementar la informació contextual que exposen els alumnes i corregir els errors que els alumnes poden cometre.

### - Complementar la informació contextual que exposen els alumnes

La mestra complementa la informació contextual de maneres diferents:

En primer lloc, ho fan exposant informació per aprofundir en la contextualització que fan els alumnes. Si els alumnes parlen del context, sovint la mestra el concreta i n'aporta informació addicional, dit d'una altra manera, matisa el que els alumnes exposen perquè sigui comprès per tots els nens i nenes de la classe. En segon lloc, complementen la informació aportant la vessant pràctica a la contextualització que fan els alumnes. Generalment, les exposicions orals dels alumnes se solen basar en la teoria més que no pas en la pràctica musical. La mestra de música acompanya les explicacions dels seus alumnes amb alguna petita activitat. Per exemple, quan els alumnes parlen del material amb el qual estan fets els instruments, la mestra els ensenya l'instrument en viu i els en deixa tocar el material, o els en mostra una fotografia o un vídeo. En tercer lloc, la mestra també complementa la contextualització que fan els seus alumnes formulant noves preguntes. Aquestes estan pensades per estimular el coneixement i per aprofitar els comentaris que fan els alumnes en relació amb els seus coneixements previs i amb el que han pogut aprendre a partir de la recerca feta per contextualitzar. En aquest sentit, no és ella qui exposa la informació, sinó que promou que ho facin els alumnes mateixos, que expliquin tot el que saben i tot el que la mestra vol que els seus companys escoltin, en certa manera. Amb aquestes preguntes, els alumnes detallen i concreten el que havien explicat, com per exemple:

(VA,S12)

N1: Un altre dels instruments que es fa servir és el xiulet.

M: Això mateix... De què estan fets aquests xiulets?

N2: De fang.

M: De fang, molt bé.

Les preguntes també promouen que els alumnes aportin més informació sobre el que han exposat o que ho relacionin amb altres aspectes.

Finalment, amb aquestes preguntes, les mestres també intenten que els alumnes interioritzin allò que s'explica a partir de la relació amb la pròpia cultura. Aquest tipus de preguntes estan formulades en forma de comparació, tal com ens mostra l'exemple següent:

(VA, S12)

N1: El tambor de pegat és un tambor de pell de cérvol o de vaca que és percutit per la mateixa persona que fa la melodia de la flauta.

M: A què s'assembla això? Si el mateix que toca la flauta també toca el tambor, a què s'assembla?

N2: Al flabiol i al tamborí.

M: Hi ha moltes cultures, no només a Catalunya, en les quals hi ha músics que toquen la flauta i simultàniament un tambor. Són connexions que hi ha entre diferents cultures, en aquest cas la catalana i la mexicana.

Al llarg del desenvolupament dels dos projectes, tal com ja comentat, hem observat que la comparació és un recurs que fan servir tant els mestres com els alumnes, també a l'hora de contextualitzar. La comparació permet fer proper allò que s'explica de l'altra cultura, perquè, mitjançant aquest recurs, es busca un referent dins la pròpia cultura. Això també influeix en l'educació intercultural dels alumnes.

A més a més, les mestres comenten que sense aquestes intervencions també tindria sentit el que exposen els nens i nenes, però que hi ha aspectes que s'han d'especificar o d'ampliar i que, com a mestres, han de guiar els alumnes perquè l'aprenentatge sigui significatiu, si no, podria acabar sent tan sols quelcom anecdòtic.

- Corregir els errors que els alumnes poden cometre

Una altra de les finalitats de les intervencions de la mestra és corregir els errors que els alumnes puguin cometre mentre exposen. A vegades, la informació que troben no és del tot correcta, o existeixen incongruències entre la informació que dona un grup i la que dona un altre. Aquest tipus d'errades són més freqüents quan no s'ha fet un seguiment curós de la recerca que han dut a terme els alumnes. Això fa que ens adonem que, quan les recerques es fan a casa, la mestra ha de vetllar per revisar-les abans que siguin exposades i garantir d'aquesta manera una exposició correcta.

L'exemple següent ens mostra que, en les exposicions orals del projecte de música i cultura mexicanes, la mestra s'adona que hi ha una dada que els grups donen de manera diferent, i decideix intervenir per trobar-hi una solució.

(VA, S7.13)

N1. La capital de Mèxic és Ciutat de Mèxic, Ciudad de México.

T: Fem una aturada aquí, un segon... Hi ha un grup que ha dit que la capital és Ciutat de Mèxic, hi ha grups que diuen que la capital és Mèxic DF. Què passa aquí?

N2: Ciutat de Mèxic i Mèxic DF és el mateix, però es diu amb paraules diferents, perquè... No sé com explicar-ho.

N3: Doncs... és que... no ho sé.

(Els alumnes no saben contestar a la mestra.)

T: Com que penso que ens estem fent un embolic, i com que fins ara no havia sortit aquesta controvèrsia, perquè cada grup tenia clara la seva resposta, demà vull que tothom em digui si la capital de Mèxic és Mèxic Districte Federal o Ciutat de Mèxic, o si són el mateix.

En aquests casos, podem dir que quan la mestra identifica una errada o es genera controvèrsia arran de la informació que exposen els alumnes, la corregeix directament o bé demana als alumnes que resolguin el problema i busquin la informació seguint la filosofia dels projectes de treball.

Finalment, cal comentar que, ja sigui per complementar la informació que donen els seus alumnes o bé per saber si la que exposen és correcta, a part de fer un seguiment de la recerca que han fet els alumnes, la mestra també necessita formació. Com més conegui allò que exposaran, més podrà vetllar perquè tots els alumnes de la classe ho rebin d'una manera adequada i ho comprenguin.





## V. CONCLUSIONS

En aquesta cinquena, i última, part de la tesi presentem quines són les contribucions de la nostra recerca dins del camp en què s'emmarca: el de la didàctica de la música del món.

Hem portat a terme una recerca en la qual hem dissenyat, aplicat i analitzat una pràctica didàctica innovadora que ha combinat la música del món i la metodologia dels projectes de treball.

Aquesta pràctica didàctica s'ha portat a terme ens dos contextos diferents i en ambdós casos ha resultat ser satisfactòria.

La suma dels resultats obtinguts en cada cas ens han permès donar resposta als tres objectius marcats en la recerca, com també a les seves preguntes d'investigació. Aquests objectius han estat plantejats d'una manera correlativa i s'han complementat entre ells: d'aquesta manera, tal i com hem pogut observar al llarg del desenvolupament de la tesi, el disseny de la pràctica didàctica ens ha portat a la seva aplicació. La descripció d'aquesta aplicació ens ha permès obtenir una visió global del seu desenvolupament i ens ha facilitat l'observació de les interconnexions entre els elements que la conformen. L'anàlisi d'aquests elements ens ha permès distingir els que són rellevants i concretar quines són les seves especificitats. Amb tot plegat, tal i com veurem a continuació, hem arribat a definir la idoneïtat de la pràctica didàctica, les característiques dels seus elements rellevants, els aspectes que cal tenir en compte per aplicar-la i les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.

Així doncs, hem optat per organitzar aquest l'únic capítol que conforma aquesta part de conclusions (capítol 10 de la tesi) en relació amb el que preteníem en la recerca - concretar l'encaix del binomi, les seves particularitats, els aspectes a tenir en compte per a la seva aplicació i les seves aportacions – i no en relació als objectius perquè entenem que aquests són els que ens han portat a aconseguir aquestes finalitats, per tant, ja s'hi veuen reflectits. D'aquesta manera, al ser una pràctica didàctica innovadora ens hem plantejat unes conclusions funcionals per a que puguin ser útils per a altres aplicacions de la pràctica didàctica i puguin servir com a model per als mestres.

Finalment comentar que en aquest últim capítol de la tesi també hi presentem les reflexions finals i les propostes de futur a les que ens condueix tota la feina feta, ja que la recerca no només ens ha donat resposta a l'objecte d'estudi, sinó que ens ha resultat tant atractiu i profitosa que, utilitzant la terminologia dels projectes de treball, podem dir que ens ha generat nous interrogants i, com a conseqüència, s'han despertat i activat nous interessos.

## **10. Conclusions i propostes de futur de la recerca**

La recerca que hem portat a terme reverteix directament a l'àmbit de la didàctica de la música del món, la qual segons Campbell (2004) influeix en el fet de considerar com la música és pensada, transmesa, rebuda i apresada entre cultures, i com aquest procés pot ser mostrat a les aules.

En aquesta recerca hem ideat una pràctica didàctica innovadora que ha fet confluïr la música del món i els projectes de treball. En el transcurs de la recerca hem dissenyat aquesta pràctica, l'hem aplicat i l'hem analitzat amb detall per tal de comprendre quin són els elements rellevants que cal tenir en compte a l'hora de portar-la a terme, i quines són les seves aportacions a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.

Ara que ja hem arribat al final de la recerca podem dir que el binomi música del món i projectes de treball ha resultat funcionar perquè ha permès relacionar la música amb els seus aspectes socioculturals, i que la pràctica didàctica que hem plantejat ha tingut un resultat satisfactori en relació al seu desenvolupament i en relació a l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. Per tant, a nivell general, podem concloure que aquesta pràctica és una nova aportació al camp de la didàctica de la música del món, ja que proposa una nova manera de tractar aquesta música.

Com que és una pràctica didàctica innovadora les conclusions es centren al voltant d'aquesta pràctica, per tant, a continuació conclouem en relació a la idoneïtat del plantejament de la pràctica didàctica, en relació als seus tres elements rellevants, en relació als aspectes que cal tenir en compte per a la seva aplicació i, finalment, en relació a les aportacions de l'experiència a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, i a altres àmbits.

### **10.1 Conclusions en relació a la idoneïtat del plantejament de la pràctica didàctica**

En aquesta recerca partíem de la base que la música del món s'havia de relacionar amb els aspectes socioculturals que l'envoltaven per tal de portar-ne a terme una pràctica basada en la comprensió de la música, que no fos efímera i que esdevingués significativa pels alumnes. Per fer-ho possible ens vam plantejar una pràctica didàctica que combinava la música del món i els projectes de treball.

Després de passar tot el procés d'anàlisi de l'aplicació de la pràctica didàctica obtenim una primera conclusió general:



### Es projectes de treball són una metodologia idònia per treballar la música del món a l'aula.

Utilitzar la metodologia dels projectes de treball a l'àrea de música ha potenciat el caràcter interdisciplinari que ja té implícit aquesta matèria i l'ha obert a altres àrees, evitant la parcel·lació del coneixement i mostrant les relacions entre els diferents continguts curriculars (llengua, música, coneixement del medi). Aquesta interdisciplinarietat, en estar supeditada als coneixements que s'anaven treballant dins l'àrea de música, ha estat clau per facilitar l'aproximació al context cultural de la música del món, per enriquir la seva comprensió i per ampliar les vivències personals de l'alumnat. Hem pogut constatar, també, que quan les diferents àrees de coneixement mantenen una estreta relació entre elles s'aporta coherència al procés educatiu, i s'aconsegueix una formació més completa i equilibrada de l'alumnat.

Afegir, a més, que aquesta metodologia té tots els elements per relacionar la música amb la seva cultura, que els alumnes s'impliquin i s'interessin per la música, que s'hi aproximïn i la comprenguin, per què així, la seva pràctica esdevingui significativa.

La manera com s'ha concretat aquest encaix entre músiques del món i projectes de treball ens ha permès constatar els elements clau que defineixen i identifiquen la pràctica didàctica. Aquests elements, a més, són indispensables per què la pràctica didàctica resulti reeixida i, per tant, considerem que cal tenir-los en compte a l'hora de portar a terme futures aplicacions a l'aula. Aquests elements són: la pràctica musical prèvia, la visita d'un *culture bearer* i la contextualització.

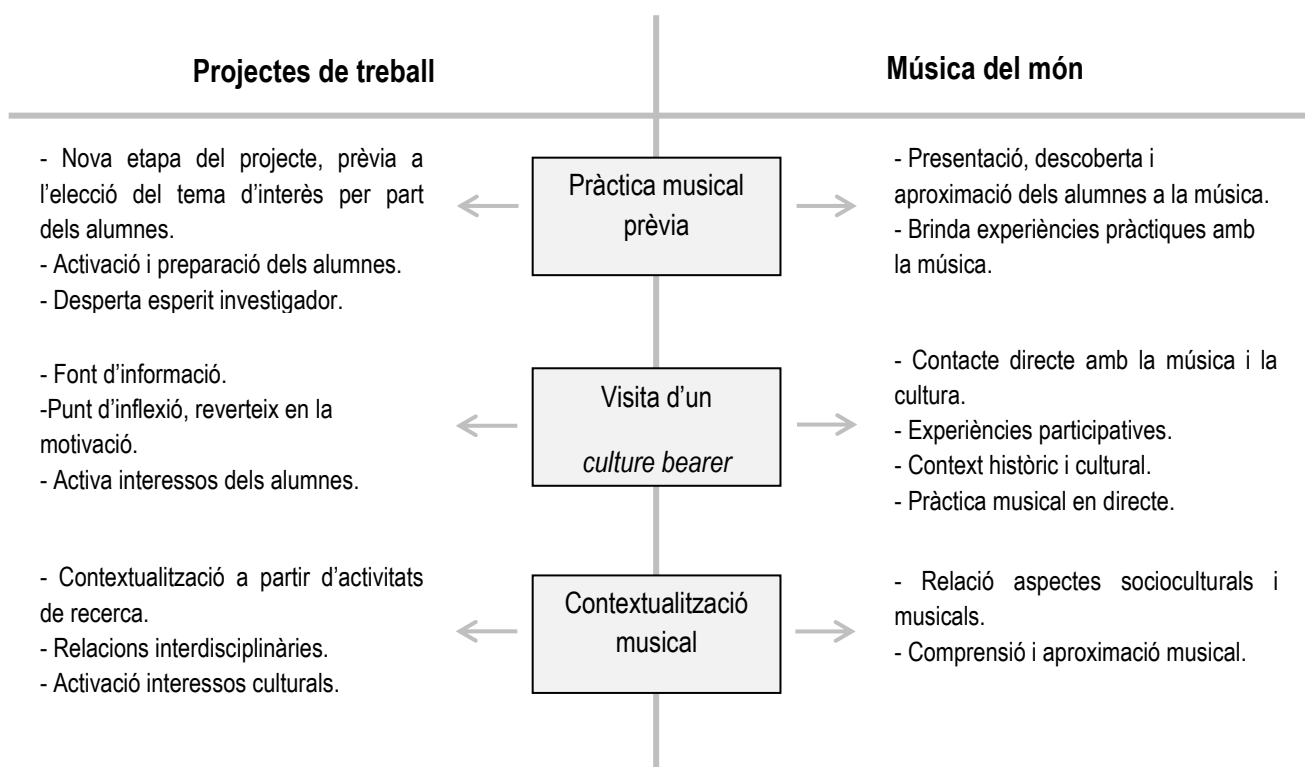


Figura 71: Elements rellevants de la pràctica didàctica.

Tal i com ens mostra la figura, aquests tres elements juguen un paper molt important en el desenvolupament de la pràctica didàctica perquè són els que posen de manifest la naturalesa d'aquest binomi entre músiques del món i projectes de treball i la manera com s'interrelaciona i es complementa. Considerem que són elements en una pràctica didàctica d'aquest tipus perquè aporten comprensió, aproximació i activació d'interessos musicals. Tant és així que, a continuació, exposem les conclusions en relació a cadascun d'ells.

### **10.1.1 Conclusions en relació a la pràctica musical prèvia**

Un dels elements rellevants de la pràctica didàctica que hem portat a terme en aquesta recerca és la pràctica musical prèvia (PMP<sup>61</sup>), que consisteix en una etapa o fase de preparació i d'activació que es porta a terme amb l'objectiu d'estimular i motivar als alumnes per què es plantegin que volen saber sobre la música del món que el mestre ha escollit com a tema general del projecte.

#### **La PMP es constitueix com una nova etapa o fase dins la metodologia dels projectes de treball.**

En els projectes de treball que tracten sobre música considerem que la PMP és una etapa o fase necessària, independentment del tipus de música que s'hi abordi.

Tot i que en les fonts documentals consultades aquesta etapa o fase no està contemplada, creiem que és realment important tenir-la en compte ja que ens situem en el moment en el qual els alumnes s'han d'engrescar, plantejar preguntes i predisposar per començar els seus treballs de recerca. Per fer-ho cal els nens i nenes es plantegin què volen saber sobre una música del món, que és probable que sigui una música que no hagin sentit mai, ni tinguin un mínim coneixement al respecte. Aquest fet fa que el que els alumnes es poden plantejar sigui d'àmbit molt limitat i poc viable. Una pràctica prèvia els situa i els dona punts de partida per poder formular les seves qüestions.

L'etapa o fase de la PMP esdevé la base sobre la qual es construirà el projecte, com també una oportunitat pels alumnes i pels mestres d'introduir-se en la música del món i endinsar-se en la metodologia dels projectes de treball, en el cas que la desconguin. I és que, hem pogut observar que quan la PMP actua com a etapa, reproduïx en petita escala el que succeeix després en el desenvolupament del projecte de treball.

---

<sup>61</sup> PMP són les sigles que identifiquen *pràctica musical prèvia*, però també *práctica musical previa* i *previous musical practice*, la qual cosa es converteix en una nomenclatura que pot esdevenir d'àmbit internacional.

### **En la PMP el mestre pren iniciatives i proposa activitats per predisposar als alumnes en la recerca.**

En aquesta etapa o fase el mestre proposa activitats i pren decisions en relació al projecte, com per exemple, selecciona el tema que es treballarà.

El fet que el mestre prengui decisions, que proposi els continguts que es treballaran o que condueixi les diferents activitats, s'allunya del que la literatura presenta com a metodologia dels projectes de treball, en els quals generalment són els alumnes els que escullen què volen conèixer. En el nostre cas, però, aquest tipus d'actuació del mestre és necessària per introduir els alumnes en el projecte i iniciar-los en la nova música fent que els resulti més propera, i aconseguir que estiguin més preparats per fer una tasca d'investigació sobre la música del món.

Aquest tipus d'activitats que proposa el mestre han d'estar basades en l'escolta i la interpretació de la música del món, i han de servir com a falques per fer avançar als alumnes en el coneixement i captivar els seus interessos.

A aquest argument cal sumar-n'hi un altre en relació a la naturalesa de l'àrea. El llenguatge musical és necessita ser après i comprès a partir de l'experimentació i de la pràctica musical, per tant, per poder-se plantejar qüestions al respecte és necessari que els alumnes estiguin en contacte amb la música d'una manera pràctica, i això no es dona si el docent no ho condueix en la PMP.

Cal ser conscients que, en definitiva, el desenvolupament d'un projecte de treball depèn més de la manera com s'ha activat i predisposat als alumnes en relació al seu tema, que no pas de la persona que escull el tema.

Les conclusions que acabem de comentar pensem que són vàlides per qualsevol projecte de treball de música, sigui o no de música del món. A continuació exposem les conclusions més específiques de la PMP en relació a la música del món.

### **Les tres aportacions fonamentals de la PMP – aportació d'una base de coneixement, aproximació a la música del món i activació dels interessos musicals dels alumnes – tenen un comportament de relació-dependència entre elles.**

Si bé en el capítol 7 de resultats hem presentat les aportacions de la PMP per separat, ara poden concloure que aquestes es presenten sempre de forma interrelacionada tal i com ho il·lustrem en la següent figura:

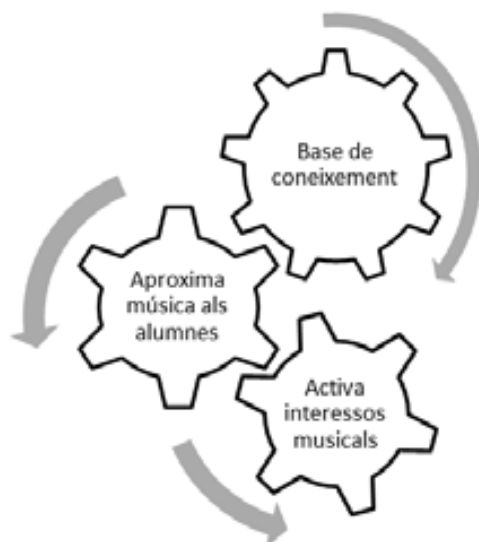


Figura 72: Engranatge d'aportacions de la PMP.

La base de coneixement que s'aporta als alumnes en relació amb la música del món possibilita que aquests s'hi puguin aproximar, ja que si els alumnes coneixen la música, la comprenen i se la fan seva. Quan els alumnes comencen a entendre la música i han fet diferents activitats que hi estan relacionades, quan incorporen els elements d'aquella música en el seu vocabulari, és senyal que hi ha hagut una apropiació, una aproximació. És llavors quan es comencen a activar els seus interessos, en volen conèixer altres aspectes, i, d'aquesta manera, els alumnes es poden formular preguntes.

Tot aquest procés queda il·lustrat en la figura anterior on es visualitza com les tres aportacions estan connectades i, com si fos una cadena d'engranatge, cadascuna és conseqüència de l'altra i també necessària perquè la PMP prepari els alumnes per al projecte de treball i aquest projecte pugui avançar. Cal doncs que el docent sigui conscient d'aquestes interrelacions i les activi adequadament per poder obtenir un resultat eficient en aquesta etapa o fase del projecte.

### **Les intervencions del mestre són cabdals per un bon desenvolupament de la PMP**

Tal i com expressen Arpin i Capra (2011) aprendre per projectes promou una interacció dinàmica i contínua entre els tres elements de l'estructura educativa: el mestre, l'estudiant i el coneixement.

En aquest sentit, i en relació a les tres grans aportacions que caracteritzen la PMP podem concloure que:

- Les intervencions del mestre per aportar una base de coneixement han d'estar orientades a l'exposició d'informació, la pràctica musical i la formulació de preguntes.

Tot i que introduir nous continguts a partir de l'exposició d'informació és un tipus d'intervenció que es considera força excepcional dins dels projectes de treball, considerem que en el cas de l'àrea de música – com ja s'ha comentat – es fa necessària, i encara més si es tracta de música del món que és,

en bona part, desconeguda pels alumnes. El mestre exposa informació per tal que els nens i nenes puguin comprendre i accedir a la música del món.

Per aportar una base de coneixement el mestre també proposa i condueix exercicis de pràctica musical, ja que l'experimentació musical promou que els alumnes es puguin aproximar a la música, que la compreguin i que s'hi arribin a interessar. En una àrea de naturalesa experimental com és el cas de la música, l'experimentació esdevé una forma d'adquirir coneixement.

Finalment, també cal ser conscients que el fet de preguntar possibilita que els alumnes activin coneixements previs i es formulin hipòtesis i, en conseqüència, vagin generant nou coneixement. Aquest tipus d'intervenció és imprescindible i característica dels projectes de treball. Segons autores com Martín (2006) i Sanmartí i Tarín (2010) els interrogants són el motor del projecte.

En l'especificitat de la nostra recerca, formular qüestions als alumnes a més d'afavorir la participació dels alumnes, també té la finalitat d'orientar el discurs cap a les intencions prèvies del docent (ja que el tema del projecte està escollit per ell).

- Les intervencions per establir connexions entre la pròpia música i la música del món són claus per l'apropament de la música del món als alumnes.

Les intervencions que fa el mestre per aproximar la música als alumnes possibiliten que es redueixi la distància que hi ha entre aquests i la música del món que estudien. Aquestes intervencions fan que la música els comenci a resultar familiar i que l'entenguin, no com a quelcom diferent i estrany, sinó com una música que comença a formar part de la seva experiència sonora. Les diferències van sent acceptades i a vegades fins i tot en fan una lectura-interpretació inversa, és a dir, enlloc de veure'n les diferències en busquen les similituds.

El fet de buscar el referent en la pròpia cultura, en allò que és familiar, facilita la comprensió, situa els alumnes i els aproxima a una música que no estan acostumats a escoltar ni a interpretar. És important que el mestre estableixi aquestes connexions entre músiques per què els alumnes puguin assimilar les noves sonoritats, perquè entenguin un concepte i perquè busquin referents a través de la pràctica musical. D'aquesta manera els alumnes accedeixen a un coneixement que desconeixen i s'hi aproximen a través de la pròpia música, situant-se a mig camí entre la seva pròpia música i la música del món que estan estudiant.

Sovint aquest apropament sorgeix a través de l'experimentació musical, ja que a partir d'aquesta els alumnes s'apropen als sons d'una altra cultura i s'aproximen a les seves característiques sonores, les quals després de la vivència poden identificar.

- Les intervencions del mestre per activar interessos dels alumnes han de crear expectació i predisposar-los cap a la música.

Una de les finalitats de la PMP és preparar el terreny, predisposar els alumnes perquè els seus interessos s'activin i perquè vulguin continuar aprenent coses sobre la música del món que se'ls ha presentat.

En aquest sentit, el coneixement que s'aporta als nens i nenes i la manera com se'ls apropa a la música és essencial perquè es puguin plantejar preguntes. Tot i això, el coneixement per si sol no activa els seus interessos, és la manera com el mestre condueix les activitats la que potencia que allò que estan aprenent en la PMP influeixi en el que després voldran aprofundir de cara al projecte.

Per activar els interessos dels alumnes el mestre ha de crear expectació a l'hora d'introduir un nou element musical, o a l'hora de respondre una pregunta concreta, per tal de provocar que els alumnes sentin la necessitat de formular-se preguntes, que tinguin interessos i que es generin ganes d'aprendre més coses.

També ha de predisposar als nens i nenes cap a la música del món, una música que generalment està constituïda per elements musicals desconeguts pels alumnes que tant poden desembocar en reaccions positives com de cert rebuig.

### **Les intervencions del docent garanteixen que l'elecció dels temes d'interès sigui en relació a la música.**

Un moment molt important per tenir cura de les intervencions del mestres és durant el procés d'elecció dels temes d'interès. Tot i que la música del món crida l'atenció dels alumnes i desperta la seva curiositat pel fet de ser desconeguda i diferent del que estan acostumats, molt sovint les primeres manifestacions d'interessos dels nens es decanten pels aspectes tangibles de la música, és a dir, cap aquells que tenen molt poc a veure amb l'anàlisi musical o els elements que constitueixen la música. Aquestes aspectes tangibles són palpables, perceptibles i sovint relacionats amb qüestions que van més enllà del fet musical.

Per poder activar i predisposar als alumnes cap a la música del món, cal que el mestre proporcioni informació i experiències als nens i nenes, els iniciï en el tema des de la seva pròpia expectativa i els proposi pràctiques musicals que facin que, després de la PMP, es puguin plantejar interessos en relació als aspectes més abstractes de la música, aquells més propis del llenguatge musical de cada cultura. La pràctica musical, doncs, té un paper important en aquest sentit, perquè sense experimentació és difícil que els alumnes puguin arribar a distingir amb claredat i, en conseqüència, interessar-se, per els aspectes més constitutius de la música, aquells que pertanyen a una vessant més analítica, tals com són les melodies, els ritmes i les qualitats sonores, entre d'altres.

**Per desenvolupar una PMP d'una manera adient és necessari que els mestres prenguin decisions i es formin en el tema escollit.**

Les decisions que prenen el mestre estan plantejades en relació a les intencions prèvies que tenen i en relació als continguts que volen treballar. La tria o selecció d'aquests continguts és rellevant ja que són el punt de partida sobre els que els alumnes inicien el contacte amb la nova música.

Afegir que, si bé el mestre és qui decideix bona part del que es tracta en la PMP, també ha de saber reconduir els continguts de les decisions inicials en funció de les intervencions i interessos que vagin manifestant pels alumnes.

La formació del mestre és important perquè serà el suport sobre el que prendrà les decisions i posarà en marxa la PMP. Com més formació i coneixement tingui, millor podrà orientar, exposar informació, proposar recursos i activar els interessos dels alumnes en relació a la música i la cultura que hagi seleccionat.

\*\*\*\*\*

A mode de resum final de la PMP, podem dir que serveix per incentivar als alumnes vers la temàtica seleccionada, ja que se'ls aporta coneixement, se'ls aproxima i se'ls captiva en relació a aquesta temàtica, i això repercuteix en què vulguin aprendre i aprofundir-hi més. La PMP, doncs, focalitza l'atenció dels alumnes en un tema determinat. Aquest condicionant no és negatiu sempre i quan els alumnes hi arribin per si mateixos i manifestin que volen treballar-ho, es mostrin motivats i no ho sentin com una imposició.

### **10.1.2 Conclusions en relació a la visita d'un *culture bearer***

Un altre dels elements rellevants de la pràctica didàctica és la visita d'un *culture bearer*, persona nativa del país de la música del món que s'estudia, que a més és experta en música i cultura. En un projecte de treball sobre música del món la funció del *culture bearer* és actuar com a transmissor de música i cultura i com a persona experta en el tema del projecte de treball.

Després de portar a terme la recerca podem concloure que:

**Les visites dels experts en un projecte de treball sobre música del món estan basades en l'exposició d'informació i en la pràctica musical.**

En aquesta recerca, la figura del *culture bearer* pren una altra dimensió de la que contempla la literatura, ja que relacionar la metodologia dels projectes de treball amb la figura del *culture bearer* fa que aquest personatge també sigui vist com a expert en el tema del projecte.

D'aquesta manera, la pràctica musical que porta a terme el *culture bearer* està enfocada tant en intervenir com a intèrpret, en aportar experiències participatives als alumnes, com en transmetre'ls coneixement sobre la música que estan estudiant. A més que, en el moment en què intervé l'expert, els nens i nenes ja han estat treballant en el projecte, per tant, tenen coneixements previs que els permeten formular-li preguntes d'acord amb els seus interessos però també resoldre dubtes i adquirir informació en relació al seu tema particular de recerca.

Les visites del *culture bearer* a les aules prenen forma de dues maneres diferents:

- En format d'entrevista, la qual elaboren els alumnes per satisfer les preguntes que tenen en relació al tema del projecte que estan investigant. En el mateix sentit s'expressa Helm (1996), quan diu que els experts poden ajudar en la tasca de recollida d'informació. Afegir que en aquest tipus de visita, tot i que predomina l'exposició d'informació, l'expert no deixa de fer pràctica musical per tal de fer entendre als nens i nenes que la música no només s'ha d'explicar sinó que també s'ha de fer sonar i ha de ser escoltada.
- En format de taller musical, en la qual el *culture bearer* ensenya als nens i nenes a tocar diferents instruments, i els permet experimentar fent el muntatge de peces instrumentals i de danses.

### **El *culture bearer* actua com a font primària i fiable d'informació.**

Els alumnes veuen l'expert com una font fiable d'informació, i aprofiten la seva visita per aprofundir en els seus temes de recerca, contrastar el que ja saben, resoldre dubtes o adquirir nova informació. Aquesta informació com que es relaciona amb els temes de recerca del projecte fa que sigui significativa i rellevant pels alumnes. Els nens i nenes prenen consciència del valor de la informació que els transmet el *culture bearer*, el senten com un portador de contacte directe amb la música i la cultura i en conseqüència, consideren essencials aquesta continguts que els transmet.

La fiabilitat que els nens perceben de la informació que els dóna el *culture bearer* s'explica pel fet que és un expert en el tema que estudien, cosa que el fa estar per sobre de qualsevol altra font que puguin consultar. A més a més, això fa que l'expert es converteixi en un referent per als alumnes.

El fet que sigui una persona nativa de la cultura que s'està estudiant també potencia que sigui considerat com una font única, fiable i exclusiva d'informació, ja que haver viscut la música i la cultura en primera persona, els possibilita aportar informació que els alumnes no han sabut trobar, els ofereix una nova visió d'aspectes que ja coneixen o els complementa i aprofundeix els que ja han estat buscant.

Tot plegat fa que la figura de l'expert prengui molta rellevància i la informació que transmet sigui considerada com a valuosa. Però sobretot aporten credibilitat, realitat, aproximació i respecte cap a la música del món, i per això considerem són un element indispensable per a la pràctica de la música del món.



Finalment, a l'hora d'exposar la informació, tant els experts com els mestres, s'han de regir pel rigor i pel respecte, i mostrar-se curiosos a l'hora de generalitzar aquesta informació.

### **El *culture bearer* fa possible que els alumnes tinguin experiències pràctiques amb la música del món.**

Els *culture bearer* proporcionen als alumnes endinsar-se en una cultura que no és la pròpia a través de l'experimentació sonora i amb la pràctica instrumental i, això, des del punt de vista musical, té un potencial difícil de substituir per qualsevol altra pràctica.

L'expert ofereix als alumnes l'oportunitat de tenir noves experiències interpretatives amb música d'una altra cultura, que no estan acostumats ni a escoltar ni a interpretar, i això els aporta nous coneixements. La manipulació, l'escolta del so en directe, la visualització de l'instrument en viu i l'experimentació de la música amb el propi cos aporta als alumnes una experiència real, que els apropa d'una manera molt més significativa a la música, que augmenta quan es tracta d'un instrument nou per ells que els crida l'atenció i els captiva. Això fa que els alumnes mostrin un nivell molt elevat d'implicació, que es veu traduït a la bona predisposició, respecte i comportament que mostren.

L'expert es serveix de les seves interpretacions per il·lustrar un concepte, presentar als alumnes música en viu o donar-los models per a la pràctica instrumental.

En aquest últim cas, l'expert s'acompanya d'intervencions didàctiques (imitació, gesticulació, recitació de síl·labes rítmiques, procés acumulatiu). Experts com Campbell (2011), Boshkoff i Gault (2010) i Schippers (2010) també han pogut observar aquestes intervencions i afegeixen que per fer el muntatge d'una peça és necessari trobar un equilibri entre la manera que ells tenen d'ensenyar la seva música i la manera com s'ensenyava en l'entorn en què es troben.

Aquesta pràctica en viu que proporciona l'expert, ja sigui portada a terme pels alumnes o pel *culture bearer*, comporta un increment de la motivació i centra els interessos dels alumnes en relació a la pràctica musical.

### **El *culture bearer* aporta un contacte directe amb la cultura i la música.**

La visita d'un *culture bearer* possibilita tant a mestres com a alumnes interactuar amb una persona que ha viscut en la cultura i ha vivenciat la música, per tant, allò que explica prové de la pròpia experiència. Tal i com expressa Nettl (1985), aquesta figura dona una concepció èmica d'una música i una cultura que són majoritàriament desconegudes tant per mestres com per alumnes.

El fet que sigui una persona nativa, li afegeix vàlues a l'experiència, ja que el sol fet d'haver nascut en el país que els alumnes estudien permet al *culture bearer* apropar la cultura a l'aula d'una manera directa, ja que no només l'ha adquirit a nivell social i cultural, sinó que és un descendent d'aquella cultura i porta els trets físics i culturals marcats en el seu rostre.

Tenir a l'aula una persona nativa, que aporta informació cultural i que fa pràctica amb la música provoca que aquest contacte resulti significatiu i motivador pels alumnes.

Les visites dels *culture bearers* fan viure i comprendre la seva música i la seva cultura als alumnes a través de materials i històries o anècdotes, cosa permet que els nens reconeixin la funcionalitat i la vàlua que té aquesta música té per a aquells que els hi és pròpia. Tal i com comenta Williams (2011), en les millors situacions, els artistes visitants s'ofereixen no només a ensenyar, sinó també a conversar i compartir idees. D'aquesta manera, faciliten un aprenentatge més directe amb la cultura i la música, ja que no només l'expliquen i la teoritzen sinó que també la fan viure i interpretar.

Finalment, hem pogut constatar que el contacte directe que proporciona el *culture bearer*, centrat en la pràctica musical i en l'exposició d'informació, fa entendre als alumnes que la música està relacionada amb la cultura. D'aquesta manera, agafant la idea que exposa Nettl (1985), podem concloure que la música només pot ser entesa dins d'un context cultural i que els *culture bearers* ens apopen una mica més a aquest context.

### **En la dinàmica d'un projecte de treball sobre música del món la intervenció del *culture bearer* es converteixi en un punt d'inflexió.**

El fet que la informació que transmet l'expert estigui relacionada amb les preguntes que els alumnes s'han plantejat i amb els temes de recerca que estan estudiant dins el projecte, que les presenti a través de suports materials, que utilitzi recursos narratius com les anècdotes i les històries personals per complementar-les i exemplificar-les, o estratègies discursives com la comparació i l'exemplificació, que presenti la informació d'una manera contextualitzada, fa que els alumnes es motivin vers les explicacions dels experts.

La manera que tenen de mostrar-ho és a través de la formulació de noves preguntes i, consegüentment, l'activació de nous interessos. Les visites solen ser molt gratificants per als estudiants, idea que també sustenten Martín, Gimeno i Algás (2010) quan exposen que els experts els expliquen moltes coses, els ensenyen materials que acompanyen i reforcen les seves explicacions i, en general, propicien experiències motivadores que parteixen dels interessos dels nens i nenes

Aquesta visita també fa que tant mestres com alumnes es mostrin més implicats en el desenvolupament del projecte. Això es veu traduït en les referències constants cap a la figura del *culture bearer* una vegada ja ha passat la seva visita.

### **En un projecte de treball sobre música del món la visita del *culture bearer* s'ha de preparar.**

La visita d'un *culture bearer* no es pot entendre com un fet puntual dins del projecte, sinó que hi ha d'haver una dedicació per preparar-la i, en aquest sentit, els mestres tenen un paper important.

Els mestres han de predisposar als alumnes per la visita creant expectació, donant valor a la visita, ajudant als alumnes a preparar l'entrevista o fent pràctica musical abans de la posada en marxa del taller de l'expert.

La visita no només s'ha de preparar dins l'aula sinó que també s'ha de fer fora d'aquesta, és a dir, els mestres han d'estar en contacte amb els experts per tal que aquests puguin adequar la sessió al nivell coneixement dels alumnes, i per tal que els mestres preparin el que els experts necessitin per a la seva sessió (materials i posar als alumnes en situació, entre d'altres).

En relació al moment en el que s'ha de fer la visita del *culture bearer*, considerem òptim que es porti a terme una vegada els alumnes hagin començat a fer recerca sobre els seus temes del projecte.

És quan els alumnes tenen certs coneixements previs i estan mínimament familiaritzats amb el que explica l'expert, quan s'atreveixen a interactuar i el seu paper va més enllà del de receptors. D'aquesta manera s'aconsegueix que la visita resulti més fructífera.

Finalment, en relació amb els mestres, podem concloure que els *culture bearer* poden ajudar als mestres en la seva tasca dins d'un projecte de treball sobre música del món. Com exposen alguns experts en la temàtica (Campbell, 2004; Klinger, 1994; Volk, 1998), els *culture bearer* poden ajudar a suplir les mancances que els mestres poden tenir. Entenem que els mestres no tenen per què ser especialistes en les músiques del món que estan ensenyant, per tant, si volem donar als seus estudiants un punt de vista relacionat amb la realitat d'aquesta música, un *culture bearer*, és una bona opció. Aquests poden ajudar a suggerir repertori, proporcionar context històric i cultural, assessorar en aspectes de pronunciació i dicció, etc. en resum, oferir una concepció més real i comprensible de la música que ensenyen en les seves aules.

### **10.1.3 Conclusions en relació a la contextualització musical.**

Un altre dels elements rellevants de la pràctica didàctica és la contextualització musical que, tal i com hem comentat a l'inici d'aquest capítol, també ha estat el detonant de la recerca: vam iniciar aquesta tesi doctoral pensant que per treballar la música del món a l'aula era necessària relacionar-la amb els aspectes socioculturals que l'envoltaven, és a dir, contextualitzar-la. Després d'haver-la portat a terme podem concloure que:

#### **La contextualització és un requisit indispensable a l'hora de treballar la música del món dins d'un projecte de treball.**

Partint de la base que la pràctica musical de qualsevol tipus de música ha de ser contextualitzada, després d'haver portat a terme aquesta recerca, constatem que quan es treballa la música del món la contextualització encara és més necessària, fins al punt que ha d'esdevenir un requisit, ja que aquest tipus de música no forma part de la pròpia cultural i, generalment, és desconeguda. Per poder fer entendre als alumnes quines són les seves particularitats i apropar-los al coneixement i al respecte sobre aquesta música del món, cal explicar-los quines són les circumstàncies socioculturals que l'acompanyen per tal de facilitar el coneixement de la música des d'una perspectiva més àmplia.

A part d'aportar comprensió en relació a la música del món, també diem que la contextualització és un element indispensable a tenir en compte, quan es porta a terme un projecte de treball sobre música del món, per les següents vèlues:

- Aporta una visió més completa de la música.

Les qüestions que es tracten en la contextualització extrínseca amplien el marc de la informació que els alumnes tenen sobre la música i el seu entorn, i fan que progressivament es vagi adquirint cada vegada una visió més completa de la música d'acord amb la seva cultura. A més a més, també augmenta la significació dels altres temes paral·lels que s'estudien i, en conjunt, es fa una contribució a un aprenentatge més holístic.

- Optimitza el temps dins l'àrea de música.

Amb aquest nou model, les qüestions socioculturals que contextualitzen la música es treballen en d'altres en les quals es pot dedicar més temps a aprofundir-hi. D'aquesta manera, dins l'àrea de música, es pot destinar més temps a tractar temes musicals i a fer pràctica musical, perquè els detalls sobre allò que contextualitza la música s'aporten des d'una altra àrea.

- Desperta la curiositat dels alumnes vers els aspectes socioculturals.

El fet de poder aprofundir en els aspectes socioculturals que contextualitzen la música permet als alumnes sentir-se interessats per la cultura i establir les seves pròpies connexions amb la música. A més, estudis com els de Campbell (1985) i Weidknecht (2009), exposen que els alumnes que no tenen instrucció cultural envers la música mostren una lleugera negació cap a aquesta, en canvi, els que reben formació contextual es mostren més favorables cap a la música.

D'aquesta manera, la contextualització musical aporta motivació i interès cap als aspectes socioculturals que envolten la música.

- Aporta una visió global del país.

Considerem que aquest tipus d'informació que es dona en la contextualització extrínseca és important perquè permet als alumnes endinsar-se en la cultura i obtenir una visió global del país. A més, és molt positiva perquè és una manera d'implicar els tutors en el projecte musical i treballar amb coordinació amb d'altres àrees, potenciant la relació interdisciplinària a l'escola.

A través d'activitats de recerca, les quals porten a terme a l'aula amb el tutor, els alumnes busquen informació contextual, cosa que els permet aprofundir en una cultura que no és la pròpia.

### **La contextualització d'una música del món dins d'un projecte de treball es porta a terme des de diferents àrees d'ensenyament-aprenentatge.**

Són diversos els autors (Carolin, 2006; Chen-Hafteck, 2007; Dunbar-Hall, 2009; Fung, 2002; Parr 2006; Schippers, 2006; Volk, 2002 i Weidknecht, 2009, entre d'altres) que han recolzat la idea que l'ensenyament-aprenentatge de la música del món és incomplet si només es tracten aspectes musicals i, tal i com hem mostrat en el marc teòric de la tesi, s'han dedicat a estudiar la manera de contextualitzar la música.

La majoria conclou que la contextualització musical genera relacions entre disciplines, cosa que també hem pogut constatar amb aquesta recerca. Tot i això, gràcies als resultats obtinguts, podem afegir que la contextualització musical es porta a terme des de diferents àrees d'ensenyament-aprenentatge.

La contextualització que es porta a terme dins l'àrea de música l'hem anomenat *intrínseca*, i la que es porta a terme des d'altres àrees curriculars, *extrínseca*.

Ambdues tenen com a finalitat connectar la música amb l'entorn que l'envolta, tot i això per fer-ho, en la intrínseca s'utilitzen temes tant socioculturals com musicals, i en l'extrínseca només socioculturals.

Cal comentar que la música, per les característiques de la matèria i pel tipus de temes que s'hi treballen, és una àrea en la qual constantment es potencien aquest tipus de relacions disciplinàries, independentment que es tracti de música del món o d'un altre estil.

La novetat de la pràctica didàctica que plantejarem, en la qual també entra en joc la metodologia dels projectes de treball, és que permet que aquestes relacions disciplinàries que aporta la música s'extrapolin a altres àrees de coneixement. Segons Zabala (1999) els projectes de treball neixen amb la idea de promoure un coneixement global i integrat. En el desenvolupament d'un projecte intervenen diferents àrees d'aprenentatge, la qual cosa promou la interrelació de continguts de qualsevol camp del saber.

D'aquesta manera, el que es treballa dins l'àrea de música s'expandeix i el projecte té una envergadura més gran i una presència dins l'escola, implicant tant al mestre de música com també al mestre tutor. Això és el que s'aconsegueix amb la contextualització extrínseca.

### **Portar a terme la contextualització mitjançant la metodologia dels projectes de treball dóna lloc a un nou model de contextualització musical: el model de calidoscopi.**

Tal com hem plantejat anteriorment en el marc teòric i en el capítol d'anàlisi de resultats en relació a la contextualització (capítol 9), existeixen diferents models per contextualitzar: l'*Extended Facets Model*, desenvolupat per Barrett, McCoy i Veblen (1997), i el *Cultural Prism Model*, proposat per Campbell (2004). Ambdós parteixen de la idea que la contextualització musical s'ha de portar a terme a través d'unes preguntes les quals permeten als alumnes veure les diferents cares del prisma (la música) i d'aquesta manera comprendre'l.

En la pràctica didàctica que hem portat a terme hem pogut observar que els dos tipus de contextualització, la intrínseca i l'extrínseca, es complementen i relacionen entre elles, la qual cosa ens dóna peu a pensar que hem passat d'un model de prisma cap a un nou model, un model de calidoscopi. Considerem que la idea de calidoscopi reflecteix aquest coneixement en xarxa que s'estableix quan els aspectes socioculturals i musicals es connecten per complementar-se. A més a més, alguns d'aquests es desglossen per aportar un coneixement més especialitzat en relació amb la música del món i la seva cultura. És a dir, amb aquest model de calidoscopi es permet aprofundir en un aspecte sociocultural mentre es complementa la música.

Aquestes relacions també ens mostren com la informació sociocultural acompanya, complementa, detalla i clarifica la informació musical, per la qual cosa podem considerar que aquest nou model és adient per portar a terme la contextualització musical, ja que quan la informació que aporten les contextualitzacions extrínseca i intrínseca es complementa, el coneixement sobre el tema musical creix i aquest esdevé més entenedor per als alumnes.

És llavors quan els alumnes poden fer una mirada global i accedeixen a la informació amb més capacitat de comprensió. S'aporta als alumnes un coneixement més holístic, més complert. Aquestes relacions també ens permeten corroborar que la música del món es relaciona contínuament amb els seus aspectes socioculturals, ja que com deien Merriam (1964) i Blacking (1994) la música és una manifestació cultural, i no només forma part de la cultura sinó que la música és cultura.

Així doncs, aquest model de calidoscopi també ens està mostrant les vàlues de la interdisciplinarietat, i també ens fa entendre que la música és una àrea que té molta facilitat per relacionar-se amb d'altres àrees, sobretot amb la llengua i el coneixement del medi.

Mostrar-se interessats pels aspectes socioculturals i potenciar relacions interdisciplinàries ens porta a parlar de les últimes conclusió en relació a la contextualització musical:

**Les relacions disciplinàries de la contextualització musical han de ser interdisciplinàries i amb retorn.**

Per tal de garantir un bon desenvolupament del projecte, cal mostrar-se curosos en la manera com s'han de desenvolupar les relacions disciplinàries que genera la contextualització. Ens mostrem curoses en aquest aspecte perquè l'anàlisi portada a terme d'un dels projectes de treball hem pogut comprovar que l'obertura d'un projecte de música del món cap a altres àrees curriculars no garanteix una contextualització. Hem pogut observar que per portar a terme una contextualització que sigui adequada aquestes relacions disciplinàries s'han de generar dins d'un cicle interdisciplinari que s'inicia a l'àrea de música i que es tanca i es completa quan es torna a aquesta àrea.

En primer lloc, les relacions han de ser interdisciplinàries perquè aquestes representen una interacció, cooperació i, sobretot, la reciprocitat entre els temes que es tracten en diferents àrees de coneixement.

Autors com Torres (1994 i Castañer i Trigo (1995) sustenten aquesta idea i expressen que en un projecte de treball quan es parla de relació entre disciplines es fa referència a la interdisciplinarietat, ja que es considera que aquesta aporta flexibilitat, pensament divergent, capacitat d'adaptació i el fet d'aprendre a moure's en la diversitat.

En segon lloc, aquesta interdisciplinarietat ha de ser amb retorn, és a dir, que generi un moviment pendular, d'anada i tornada, que comença a l'àrea de música i s'impulsa a les altres àrees, i, sobretot, que retorna al punt d'inici musical, fet que permet als nens i nenes avançar en el coneixement musical gràcies al suport i a l'ampliació de mires que els aporta el coneixement del context que l'envolta.

A més a més, quan la contextualització està supeditada als coneixements que es treballen a l'àrea de música, permet als alumnes comprendre la música en relació amb la seva cultura, ja que implica una transferència dels aprenentatges adquirits en altres marcs disciplinaris.

Insistim també que els aspectes socioculturals que es treballen amb el tutor complementin el que es fa a l'àrea de música i hi retornin perquè, d'aquesta manera, es centra l'atenció dels alumnes en els aspectes musicals, ja que allò que es treballa en el projecte té relació sempre amb la música. Com que un projecte de treball es va orientant segons els interessos dels alumnes, aquesta interdisciplinarietat amb retorn és una manera condicionar-los perquè el projecte no es desvinculi de la música. Si es deixa que els alumnes desenvolupin l'interès que la contextualització genera cap aspectes socioculturals, i cap d'aquests es relaciona amb la música, els alumnes perden l'interès per la música, concentren els seus esforços en els aspectes socioculturals i, tot plegat, dona lloc a un projecte bifurcat.

Per tant, aquesta interdisciplinarietat amb retorn permet centrar els interessos dels nens en relació a la música i que no es desviïn cap a temàtiques socioculturals (entenen que la temàtica principal del projecte ha de ser la música).

### **Contextualitzar comporta la coordinació entre els docents i formació.**

La coordinació és la base per tal que es puguin donar les relacions interdisciplinàries. Pozuelos (2007), Trujillo (2012), comenten que la complexitat que implica seguir la dinàmica dels projectes de treball fa que el treball compartit entre els mestres es converteixi en una cosa gairebé imprescindible. En aquest sentit, Sánchez i Argüís (2003) o Folch i Raventós (2010), Barret, McCoy i Veblen (1997) comenten que la coordinació entre mestres és una necessitat i un requeriment perquè la interdisciplinarietat es pugui arribar a portar a terme.

Podem concloure que aquesta coordinació és important no només per estar al corrent del que passa a les altres àrees i per fer progressar d'aquesta manera el projecte conjuntament, sinó també per donar un sentit unitari al que es treballa i evitar que el que s'ha iniciat com un sol projecte esdevingui la suma de dos o més projectes. Per tant, generar interdisciplinarietat requereix una voluntat, una actitud, i implica que els mestres treballin coordinats per poder trobar espais comuns per prendre decisions.

Afegir que siguin quines siguin les modalitats de contacte que els docents fan servir – contactes espontanis o contactes planificats - han de servir per compartir i intercanviar informació, i decidir com tirar endavant la posada en pràctica del projecte, planificar i dissenyar l'experiència i reflexionar sobre el que va succeint-hi.

Finalment, explicitar que la formació dels mestres també és un aspecte que cal tenir en compte a l'hora de portar a terme la contextualització, ja que com més coneixedors de la cultura i la música, més es podrà relacionar aquests dos aspectes i portar a terme una contextualització més òptima, que farà que els alumnes comprenguin la música sota un punt de vista més holístic i global.

## **10.2 Conclusions en relació als aspectes que cal tenir en compte per l'aplicació de la pràctica didàctica**

Com ja hem comentat anteriorment, la pràctica didàctica que plantem és innovadora, per tant, considerem important especificar les particularitats i aspectes que cal tenir en consideració a l'hora d'aplicar-la.

Així doncs, a part de comptar amb els tres elements rellevants ja esmentats en l'apartat anterior, els quals actuen com a elements indispensables per portar-la a terme, a continuació també exposem en format de conclusió altres aspectes que cal considerar per a la seva correcta i profitosa aplicació, per a què aquestes conclusions puguin servir de base per a futures aplicacions.

### **El tema general del projecte ha d'estar escollit pel mestre de música.**

Diversos autors, com per exemple Trujillo (2012) ens expliquen que si el tema d'un projecte de treball no està escollit pels alumnes no és un projecte de treball. D'altres autors, en canvi, com per exemple Katz i Chad (1998), afirmen que utilitzar sempre els interessos dels nens i nenes com a punt de partida del projecte pot generar temes complexos o de poc interès educatiu. I afegeixen que el mestre té la responsabilitat central sobre les decisions més importants de les activitats dels seus alumnes, incloent-hi la selecció dels temes del projecte.

La recerca que hem plantejat s'ubica més en aquest segon posicionament, i una vegada arribats al final ens sembla que podem concloure que **quan el tema general del projecte no és escollit pels alumnes, es pot considerar igualment un projecte de treball.**

Així doncs, en un projecte de treball sobre música del món el tema del projecte l'ha d'escollir el mestre per tal de garantir que aquest tema romangui dins la matèria musical.

La prova pilot portada a terme durant l'estudi exploratori ens mostra que els interessos dels alumnes es poden desvincular ràpidament del fet musical. I és que, el llenguatge musical resulta sovint abstracte pels alumnes i per comprendre'l necessiten un guia.



La música és una assignatura que es caracteritza pel seu caràcter procedimental, en el fet d'aprendre música a partir de l'acció, l'experimentació i la vivència, és a dir, aprendre música fent música.

Aquest fet fa que l'aprenentatge del llenguatge musical demani quasi sempre la intervenció i una adequació i conducció per part del mestre, singularitat que també s'ha de veure reflectida en els projectes de treball dins l'àrea de música. Per tant, per garantir que el projecte sigui de música, cal que el mestre esculli el tema general.

Tot i això, que la tria del tema estigui feta pel docent només és el punt de partida, així que seguint amb l'essència de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball, caldrà activar els interessos dels alumnes cap a aquest tema que es faran a través d'un conjunt d'activitats motivadores i de guia, que s'hauran de portar a terme durant l'etapa o fase d'activació i preparació que hem anomenat pràctica musical prèvia.

Més enllà que el tema vingui predeterminat, cal remarcar que el que és important és el procés que es genera per arribar al treball d'estudi, ja que en aquest procés s'activa als alumnes per tal que arribin a manifestar els seus interessos, i els nens i nenes també participen en la tria d'aspectes a investigar i es veuen involucrats en l'experiència. Tal i com diu Zabala (2005) allò important en un projecte de treball, és que els alumnes hagin tingut l'oportunitat de manifestar els seus interessos.

### **La pràctica musical està present i és una constant durant el projecte.**

El mestre ha de procurar brindar als alumnes experiències pràctiques amb la música per tal que la comprenguin i se la puguin apropiar. Tal i com comenta Lundquist (1998), entendre la música d'una altra cultura és el resultat de tenir experiències amb ella.

La música és una matèria molt procedimental amb una constant relació mestre-alumnes que cal preservar en el si dels projectes de treball

Com ja hem comentat, els temes que són objecte d'estudi per part dels nens i nenes solen rebre un tractament de consulta i de recopilació bibliogràfica i, en general, descuiden la pràctica musical.

En conseqüència, el mestre ha d'arribar on els alumnes no puguin i, en aquest sentit, ha d'intervenir complementant la feina dels seus alumnes, donant resposta als interessos que els alumnes van manifestant durant el desenvolupament del projecte i proporcionant-los activitats de pràctica musical.

Hi ha aspectes de la música que els alumnes no només poden buscar, sinó que han de viure a través de la conducció del mestre, per què els nens i nenes no tenen la suficient formació en llenguatge musical per poder-los descobrir.

El mestre garanteix aquesta pràctica musical bàsicament en dues situacions: quan proposa una activitat pràctica i quan ajuda als alumnes a portar a terme activitats de pràctica musical que ells mateixos han dissenyat.

Tot plegat fa que s'aconsegueixi un equilibri entre les intervencions de el mestre i la dels alumnes, i es procura que els nens i nenes es sentin participants del seu propi aprenentatge.

### **Les activitats musicals contenen els diferents àmbits competencials de la música.**

Tot i que vam marcar com a condicionant que la pràctica musical que havia de donar punt de sortida al projecte, havia de ser una activitat d'escolta, després d'analitzar l'experiència podem concloure que en una pràctica didàctica que combina música del món i projectes de treball ha de contemplar activitat de tots els àmbits competencials de la música: escolta, interpretació de cançons, interpretació de peces instrumentals i de danses, creació incorporant els elements característics de la música de la cultura que s'estudia.

Són diversos els experts (Campbell, 2004; Chen-Hafteck, 2007; Schippers, 2009) que sustenten aquesta idea, ja que, tot i que aquesta característica no sigui exclusiva de la música del món, cadascuna d'aquestes activitats aporta unes vales específiques al treball de la música.

Per portar a terme les activitats d'escolta cal tenir cura de la qualitat dels exemples sonors que es fan servir, i cal fer una escolta guiada que permeti als alumnes adquirir informació a través del material sonor. L'escolta en viu també és un element important a tenir en compte, ja que genera una gran motivació.

Per les activitats d'interpretació és important mostrar-se curiosos amb l'exemple original que prové de la cultura, cal proporcionar als alumnes la traducció de la lletra de les cançons que s'interpreten, com també el significat i la pronunciació del text. Convé interpretar la música amb instruments propis de la cultura que es treballa (sempre que sigui possible), en el cas contrari buscar instruments que es tinguin a l'abast intentant que el so s'assimili al de l'original.

Pel que fa les activitats de creació, cal incorporar-hi els elements característics de la música del món que s'estudia, ja que són un tipus d'activitats que serveixen per entendre i demostrar que s'han interioritzat les estructures sonores d'aquella música.

Resumint, poden concloure que mantenir l'inici del projecte amb una activitat d'escola és bo gràcies a que el joc de descoberta que proporciona l'escolta d'una audició d'una música del món permet als alumnes entrar en contacte amb l'obra des de l'autenticitat de la música. Això facilita un apropament més real i proper a les característiques sonores de cada cultura. Tot i això, cal que aquest inici derivi cap a altres tipus d'activitats que potenciïn la pràctica musical des de tots els seus àmbits.

### **La música del món propicia el treball de diferents tipus de continguts**

La música del món no només permet als alumnes adquirir continguts musicals propis d'aquella música i, per tant, comprendre quins són els seus elements distintius, sinó també treballar-ne dels que marca el propi currículum.

Cal servir-se de la pràctica didàctica que es faci amb la música del món per treballar continguts coneguts o nous. D'aquesta manera, tant mestres com a alumnes són conscients del que també comenta Martí (2002), que a l'escola cal incorporar materials musicals procedents d'altres cultures, però no com a músiques ètniques sinó senzillament com a diferents alternatives musicals, ja que totes són vàlides per ensenyar i aprendre música.

En aquest sentit, autors com Barton (2002), Lundquist (1998), McCullough-Brabson (2002), Parr (2006), Seeger (2002) i Volk (1998), entre d'altres, també avalen aquesta idea i comenten com a aspecte fonamental el fet d'utilitzar la música del món per treballar continguts que estan marcats pel currículum.

### **Els materials s'utilitzen per acompanyar les explicacions musicals i les culturals.**

Els materials resulten molt motivadors molt motivadors pels alumnes, ja que donen una altra dimensió al contingut i fan que l'aprenentatge esdevingui més proper, vivencial i significatiu. A més, aporten credibilitat a la informació, ja que allò que el mestre està explicant els alumnes ho poden veure en viu i manipular-ho.

La utilització dels material permet il·lustrar, aprofundir, demostrar i exemplificar les explicacions (del mestre o del *culture bearer*) com també fer-les més entenedores. Fer servir fotografies, llibres, mapes, vídeos, pàgines web i enregistraments sonors és molt útil per fer més entenedor allò que s'està comentant.

A banda d'això, i sempre que sigui possible, és molt convenient que els mestres facin servir materials tals com partitures i musicogrames per acompanyar i il·lustrar la música.

### **Els mestres han de tenir cura de la seva formació.**

En un projecte de treball sobre música del món, el mestre ha d'estar en un constant procés de formació. Els temes que es tracten en els projectes evolucionen segons els interessos dels alumnes, per tant, el mestre s'ha d'anar formant segons la direcció que prenen aquests temes. Una sòlida base de formació a l'inici del projecte facilita aquesta tasca.

Una bona preparació del mestre influeix directament en les eines que té per incentivar els interessos dels alumnes per la música, en la capacitat que té d'aportar-los informació, guiar-los, i seleccionar unes obres adequades per a les activitats de pràctica musical, entre d'altres.

Són diversos els autors (Campbell, 1996; Martí, 2003; Volk, 1998) que consideren que quan el mestre treballa músiques que no formen part de la seva identitat musical, és necessari que es formin i que rebin una preparació musical especialitzada.

Per formar-se el mestre ha d'utilitzar fonts fiables (*culture bearers*, etnomusicòlegs, catàlegs i llibres, entre d'altres), ja que aquesta informació actua com a base sobre la qual els alumnes construiran el projecte.

### **El desenvolupament dels projectes de treball en l'àrea de música s'organitza en fases i etapes.**

La posada en pràctica dels projectes de treball en l'àrea de música ens ha posat de manifest dues novetats respecte al que la literatura comenta en relació al desenvolupament dels projectes de treball:

- Una és l'aparició d'una nova fase que anomenem de *reactivació i reelecció del tema d'interès*.
- L'altra, és la repetició de forma cíclica, dins d'un mateix projecte, de diferents fases. Això dóna lloc a poder distingir tres etapes diferents dins d'un projecte de treball: *pràctica musical prèvia, desenvolupament del projecte i què més volem saber*.

Segons Hernández i Ventura (2008), Martín (2006), Orts (2011), Pozuelos (2007) i Zabala (2005) si ens referíssim a un projecte de treball que es porta a terme en una àrea que no sigui la música, les seves fases de desenvolupament podrien ser les següents:

- Escollir el tema d'interès.
- Fer recerca en fonts d'informació.
- Elaborar i síntesi de la informació.
- Avaluació dels aprenentatges i del projecte.

Però, quan es porta a terme un projecte de treball dins l'àrea de música, trobem variants que expliquem com a conclusions de la recerca:

#### **- L'aparició d'una nova fase: la reactivació i reelecció del tema d'interès.**

Dins l'àrea de música, a les fases ja citades – activació i elecció del tema d'interès; recerca de la informació; elaboració i síntesi de la informació; exposició i avaluació de la informació – se n'hi afegeix una de nova: la reactivació i reelecció del tema d'interès.

Aquesta fase es dóna quan en un moment del projecte apareix un element que propicia que els alumnes vulguin continuar aprenent. Llavors els alumnes escullen de nou què volen investigar sobre la música. Quan es dóna aquesta fase és per què els alumnes han manifestat expressament l'interès i només s'activa quan es disposa de suficient temps per iniciar altra vegada tot el procés de desenvolupament del projecte.

També podem concloure que per les circumstàncies de l'àrea, el desenvolupament de les fases d'un projecte de treball de música del món és semilineal, ja que aquestes fases no sempre es donen una darrera de l'altra i, sovint, es relacionen en el procés i es van intercalant.

- **El desenvolupament del projecte per etapes.**

Tal com anunciàvem anteriorment, una altra de les particularitats és que els projectes de treball a l'àrea de música tenen un desenvolupament per etapes amb caràcter cíclic pel que fa la successió de les fases.

Entenem per etapa cadascun dels períodes d'un projecte de treball que inclou el desenvolupament sencer de totes les fases que el formen.

Les etapes en les quals es desenvolupa un projecte de treball a l'àrea de música són tres:

- La pràctica musical prèvia. Es porta a terme per aportar coneixement, vivència i experimentació als alumnes, i per activar els seus interessos en relació a la música del món que es vol treballar. Segueix les fases pròpies dels projectes treball.
- Desenvolupament del projecte. Correspon al corpus del projecte.
- Què més volem saber? Es desenvolupa quan els alumnes encara no han donat per tancat el projecte i generen un nou projecte en versió reduïda però amb totes les seves fases per donar resposta a les seves noves inquietuds.

**Els mitjans TAC actuen com a suport en els projectes de treball a l'aula de música.**

Els experts en projectes de treball posen de manifest que els mitjans TAC estan molt presents, generalment, a l'hora de portar a terme un projecte de treball. També succeeix d'aquesta manera en l'àrea de música, en la qual a més també actuen com a suport, ja que permet suplir les mancances de dedicació horària amb les quals es troben les mestres de música.

Autores com Arpin i Capra (2001) comenten que les TAC es fan servir en els projectes de treball s'utilitzen per desenvolupar les tasques integrades en el projecte i com a recurs per aconseguir les finalitats marcades.

## 10.3 Conclusions en relació a les aportacions de l'experiència

Una vegada vistes quines són les particularitats de l'experiència, com també els aspectes que cal tenir en compte per aplicar-la, arribem a les conclusions que concreten la manera com aquesta pràctica didàctica permet millorar la pràctica educativa de la música del món a l'escola primària per totes les aportacions que detallem a continuació:

### 10.3.1 Aportacions de la pràctica didàctica a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món

Dins del camp de la didàctica de la música del món, que és un s'ubica la recerca que hem portat a terme, la pràctica didàctica plantejada representa una nova manera de treballar la música del món a l'aula, la qual es centra en relacionar la música amb els aspectes socioculturals que l'envolten, en recollir els interessos dels alumnes respecte aquesta música, en potenciar la visita d'un *culture bearer*, en fomentar la pràctica musical, en fer recerca sobre temes musicals i en treballar en grup, entre d'altres molts aspectes que hem anat comentant al llarg de tota la recerca. A continuació destaquem aquells punts que ens semblen importants de deixar constància sobre les aportacions de la pràctica didàctica a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món:

#### **Proporciona un model per a futures pràctiques.**

La descripció narrativa ha proporcionat un relat de cadascun dels dos projectes de treball que s'han desenvolupat en la recerca, els quals queden com a materials que poden servir d'**exemple o model didàctic** per a mestres que vulguin portar a terme un projecte de treball sobre música i cultura mexicanes o xineses, o emmirallar-se per fer-lo amb músiques d'altres cultures.

#### **Propicia un aprenentatge de la música contextualitzat.**

La pràctica didàctica relaciona la música amb la seva cultura, cosa que la fa més propera als alumnes i més comprensible. En aquest sentit, autors com Anderson, 1991, Carrollin, 2006, Dunbar-Hall (2005), Lundquist (1998), Sleeter (2009) i Volk (1998) sustenten aquesta idea ja que consideren que quan la música del món es treballa de manera conjunta amb altres aspectes socioculturals i històrics de la seva cultura els estudiants la comprenen millor.

S'aporta als alumnes un aprenentatge de la música contextualitzat, a partir del qual els nens i nenes entenen que la música no és un fet aïllat de la seva cultura, sinó al contrari, que els aspectes que envolten la música defineixen les seves particularitats i la diferencien de les altres músiques d'arreu del món. Veuen la música des d'una òptica més àmplia i això fa que la pràctica musical pugui resultar més rica i més intensa, ja que el context de la música la dota de personalitat i marca les diferències amb d'altres músiques.

### **Contribueix a donar un tractament de la música del món sòlid i fonamentat.**

El tractament respectuós i perllongat, de la música del món en el temps, contribueix a donar un tractament de la música sòlid i fonamentat, que repercuteix en un aprenentatge significatiu.

Un projecte de treball no es porta a terme d'un dia per l'altre, sinó que és necessària una dedicació i un cert període de temps per poder-lo desenvolupar. Com que la música del món és el tema general del projecte que es planteja en la pràctica didàctica, tant mestres com a alumnes s'hi han dedicat, han de buscar-ne informació, fer pràctica musical i centrar la seva atenció cap a aquest tipus de música. Això promou que s'hi puguin anar aproximant i en vagin obtenint una base de coneixement, per tant, fa que la pràctica de la música del món no sigui anecdòtica sinó que, al dedicar un cert període de temps a la seva comprensió, els lligams entre la música i la seva cultura esdevinguin significatius.

Així ho expressa Dunbar-Hall (2005) en dir que quan la música del món s'estudia a través del context sociocultural, la música esdevé quelcom que existeix en la vida diària.

Podem resumir, doncs, que per fer l'educació musical rellevant i significativa pels nostres alumnes, necessitem adoptar els estudis culturals a l'aprenentatge de l'educació musical.

### **Promou que la música prengui una nova dimensió dins l'escola i augmenti el seu valor.**

La pràctica didàctica també fa que a l'hora de tractar la música del món a l'aula es promogui una estructura i una organització del coneixement diferent. Aquest coneixement es presenta d'una manera contextualitzada, global i interdisciplinària, cosa que promou que els continguts de diferents àrees es relacionin amb la música i que, per tant, la música prengui una nova dimensió dins l'escola i augmenti el seu valor.

En la pràctica didàctica que plantejem, l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, i els aspectes que es relacionen amb aquesta música, van a càrrec del mestre de música i del tutor. Allò que els tutors treballen dins les seves àrees prové de la música i va orientat a complementar-la, i és així com els tutors entren en un terreny desconegut i adquireixen noves vivències i experiències: s'apropen a la música, tenen l'oportunitat de veure com funciona aquesta àrea, aprenen nous conceptes i observen la manera d'ensenyar d'un company, entre d'altres. Tot plegat repercuteix en que guanyen confiança cap a la música.

Per acabar, constatar que l'experiència ens ha demostrat i, per tant podem afirmar, que es possible que a l'escola es desenvolupin projectes de treball on s'inverteixin el rol que habitualment ocupa la música. Per tant, en aquestes noves situacions la música, en comptes d'actuar com a connexió al projecte d'aula ara, és la que desperta i crea els vincles amb les altres àrees.

### **10.3.2 Aportacions de la pràctica didàctica a altres àmbits.**

Hem pogut observar que una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball no només reverteix a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, sinó que també incideix en d'altres aspectes, la qual cosa magnifica el seu valor i potencial educatiu:

#### **La pràctica didàctica aporta educació intercultural a l'alumnat.**

La pràctica didàctica que portem a terme està centrada en la música del món, això comporta treballar, interessar-se, emocionar-se i preguntar-se, entre d'altres, sobre la música d'una cultura que no és la pròpia.

Des de la nostra perspectiva entenem que amb la inclusió i el tractament de les músiques del món a les aules contribuïm a la formació d'un individu obert cap a la comprensió de les altres cultures i potenciem la formació dels valors i actituds de persones amb mentalitat receptiva. Es tracta doncs, d'ensenyar música des d'una perspectiva global per formar ciutadans del món.

Així doncs, aquest tipus de projecte repercuteix molt positivament en l'educació intercultural, entesa aquesta com a quelcom que incideix en tots els alumnes, independentment de si són o no alumnes nou vinguts.

El treball a l'entorn de les músiques del món està impregnat de missatges que ajuden a entendre que s'ha de ser respectuós amb totes les músiques i cultures i, per tant, amb totes les persones. El fet de tractar la música del país d'on són originaris alguns dels alumnes immigrants del grup classe, fa que aquests es sentin valorats i tinguin un protagonisme diferent a l'habitual. Paral·lelament, la resta d'alumnat va perdent la por a allò "desconegut i estrany" i cada vegada valora més la riquesa de les altres cultures. Es trenquen estereotips o prejudicis, sovint gràcies a la visita dels *culture bearer*, i al treball de contextualització musical que es fa de la música.

Vist des d'una mirada musical, podem dir que aquesta educació intercultural també es dona pel vincle que té amb la multimusicalitat (abraçar més d'una música). És a dir, tractar la música del món amb una perspectiva global que aporta aquesta pràctica didàctica, fa que els alumnes experimentin una obertura de visió envers la comprensió i acceptació d'altres cultures, i això es dona paral·lelament a l'obertura d'oïda, comprensió i aproximació envers les músiques del món. Blacking (1987) sustenta aquesta idea quan comenta que la música del món no només aporta als alumnes competències multiculturals, sinó també multimusicalitat. Tot plegat contribueix a fomentar una mentalitat oberta on els alumnes prenen una nova perspectiva de la seva pròpia cultura, la situen en un context més ampli, el de totes les cultures.



### La pràctica didàctica serveix com a base d'informació documental.

Un altre aspecte a esmentar és el valor i utilitat que poden tenir per futures recerques els resultats obtinguts de l'anàlisi de la pràctica didàctica, ja que entenem que aporten nova informació en relació al tractament de les músiques del món amb projectes de treball, sobre els quals pràcticament no hi ha documentació.

Per acabar, comentar que l'estudi exploratori que hem portat a terme per donar resposta al primer objectiu de la recerca - dissenyar les bases d'una pràctica didàctica innovadora que combini la música del món i els projectes de treball - el podem considerar un compendi de diferents fonts teòriques i pràctiques en relació a la metodologia dels projectes de treball i la música del món, que considerem pot ser útil com a punt de partida per a futures investigacions, tant com a base teòrica o com guia pel desenvolupament de diferents pràctiques didàctiques.

## **10.4 Reflexions finals i propostes de futur**

A banda de tot el que aquest treball ens ha aportat en relació a la unió de les músiques del món i la metodologia dels projectes de treball, també voldríem reflexionar a l'entorn del valor humà que ha tingut l'experiència:

- Per un costat, ha permès als mestres ensenyar i aprendre a través d'una nova pràctica educativa, la qual cosa els ha fet pensar i plantejar-se altres maneres de portar a terme la seva tasca com a docents. I és que el fet de reflexionar sobre aquests aspectes i veure que hi ha altres maneres d'ensenyar, d'aventurar-se a utilitzar-les, treballar en equip i haver-se de coordinar i descobrir que la música pot ser generadora d'un projecte de treball, entre d'altres, també els ha fet créixer com a professionals.
- Per l'altre costat, ha permès als alumnes comprendre, aproximar-se, motivar-se i fer-se seva la música d'una altra cultura, cosa que els ha suposat un gran aprenentatge en valors. Entre tots han construït el coneixement i s'han vist implicats en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge la qual cosa ha revertit en millorar la seva autonomia i responsabilitat. I és que cal ser conscients que el que els alumnes s'emporten d'un projecte de treball no són les fases, ni el tema, sinó la manera de pensar i enfrontar-se al coneixement, cosa que els prepara pel futur.

No només el que hem extret de les dades ens mostra la idoneïtat de l'experiència, també ens ho fan saber els mestres i els alumnes amb els comentaris que ens han fet una vegada finalitzada. Les ganes de continuar fent projectes de treball a l'àrea de música, per part del mestre de música, les ganes de continuar aprenent més músiques del món, per part dels alumnes i la predisposició de mestres tutors per acompanyar-los en aquest sentit, ens fa entendre que la pràctica didàctica és vàlida i que cal

donar-la a conèixer per què d'altres nens i nenes, mestres tutors i mestres de música, se'n puguin beneficiar.

Tot i això, també cal comentar que som conscients que la pràctica didàctica que proposem no és fàcil, ja que implica molt de temps, predisposició, coordinació i dedicació per part dels mestres. Però estem convençudes que els mestres sabran superar aquests petits entrebancs per tot el que és capaç d'aportar un projecte d'aquestes característiques.

També hem de fer referència al fet que aquesta és una tesi extensa, que ha passat per diferents etapes, s'han combinat diferents tipologies d'anàlisi de dades i ha fet confluïr diferents elements per poder arribar a les conclusions. Conseqüentment, els resultats són amplis i, ara amb perspectiva, creiem que podríem haver fet unes petites conclusions que tanquessin cada capítol de resultats, per així guiar la lectura i anar concretant les idees més importants tractades.

Finalment, abans de donar pas a les vies de futur que ens ha obert aquesta recerca, voldríem comentar que el fet d'haver-la portat a terme en dues escoles amb característiques diferents i haver treballat músiques de diferents països en cadascun dels projectes, ha suposat un punt positiu perquè ens ha permès veure que l'experiència es pot portar a terme en diferents contextos i comprovar que la proposta és realment factible. Així doncs, el que hem conclòs al llarg d'aquest capítol són unes generalitats que malgrat provinguin de dos casos concrets, poden servir com a model o exemple per a futures aplicacions de la pràctica didàctica.

### **Propostes de futur**

Les conclusions obtingudes en aquesta recerca només són un punt i a part que ens obra la porta a indagar amb més profunditat sobre alguns dels elements que s'han analitzat i descobrir-ne noves aplicacions i aportacions. El més important és que ens motiven per continuar aprenent i per seguir intentant posar el nostre gra de sorra en un món tan atractiu com és el de la didàctica de la música del món. A continuació exposem algunes d'aquestes propostes de futur:

- En relació a la visita d'un *culture bearer*.

El que hem descobert en relació a la figura del *culture bearer* ens ha resultat realment captivant, ja que considerem que les potencialitats d'aquesta figura, que hem descrit en pàgines anteriors, poden aportar molt a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món.

Ens sorgeixen noves línies a indagar en relació, per exemple, a la formació dels mestres mitjançant un *culture bearer*. En aquest sentit, ens proposem fer un taller de formació de mestres a través de la figura del *culture bearer*, perquè considerem que les vàlues de la formació d'un músic natiu de la cultura són immenses ja que, per exemple, poden formar als mestres en interpretació musical, en cultura, en

pronunciació de textos, en contextualització de la música, i això pot revertir directament a la qualitat del que els mestres ensenyin en les seves aules.

També ens plantegem la possibilitat d'investigar amb més profunditat sobre les repercussions de la intervenció del *culture bearer* en el desenvolupament d'un projecte de treball. Voldríem aprofundir sobre com activa la motivació dels alumnes, el seu interès i el motiu pel qual és un punt d'inflexió dins del projecte.

Ens encuroseix molt la manera com tenen d'ensenyar els *culture bearer* i com afecta a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món i, per tant, considerem que aquest podria ser un altre focus de recerca.

Finalment, per divulgar les potencialitats i funcionalitats d'aquesta figura en el nostre context, creiem que hem de buscar un terme per anomenar al *culture bearer* que sigui comprensible, identificable i que serveixi com a referència en el nostre context i en la nostra llengua.

- En relació a la pràctica musical prèvia.

La pràctica musical prèvia constitueix en una nova etapa en el desenvolupament d'un projecte de treball, en relació al que fins ara ha estat estipulat.

Creiem que obra la possibilitat de plantejar nous recursos en altres àrees que portin a estudiar aquesta fase de preparació en el desenvolupament d'un projecte de treball.

També volem indagar de quina manera reverteix la pràctica musical prèvia en un projecte de treball dins l'àrea de música quan es parteix d'un tema escollit pels alumnes.

- En relació a la contextualització musical.

Hem pogut observar que la contextualització musical és un dels aspectes cabdals de l'experiència. El seu efecte és molt important per tal que els alumnes puguin comprendre la música del món. Els resultats ens han mostrat que els alumnes participen d'aquesta contextualització, però tenim dubtes sobre quin nivell de consciència tenen al respecte els alumnes i fins a quin punt ens senten necessitat.

També ens plantegem analitzar totes les potencialitats del model calidoscopi davant d'una pràctica de música del món.

- En relació al fet de concretar una guia per a l'aplicació de la pràctica didàctica en d'altres contextos.

Una altra proposta de futur que pot donar continuïtat a la recerca és organitzar els aspectes a tenir en compte i els elements rellevants que hem conclòs en la recerca per tal de poder-ne extreure unes pautes didàctiques que puguin ser un referent a seguir en d'altres contextos i futures aplicacions, i que constitueixin un material útil per als mestres.

- En relació a les aportacions de la pràctica didàctica a la literatura escrita.

Hem plantejat una recerca de la qual n'hem pogut obtenir molts elements innovadors i d'altres que corroboren les idees ja expressades per diferents autors. En aquest sentit, ens plantejem ampliar la mostra i aplicar la recerca en d'altres contextos per verificar el que hem pogut obtenir i, d'aquesta manera, poder generalitzar amb un criteri més fonamentat.

- En relació al funcionament dels projectes de treball dins l'àrea de música.

En la recerca hem pogut observar la manera com es desenvolupa un projecte de treball dins l'àrea de música. Seria interessant poder fer un anàlisi més a fons, i fer projectes de treball amb d'altres tipus de música per veure si el seu desenvolupament és similar o varia, aprofundir més en el paper que tenen el mestre i els alumnes, la manera de plantejar les activitats didàctiques i el desenvolupament de les seves fases i etapes, entre d'altres.

- En relació a les temàtiques d'interès dels alumnes.

Hem pogut copsar que en ambdós projectes, tot i portar-se a terme en contextos diferents i tractar músiques de diferents cultures, els tipus d'interessos que els alumnes s'han plantejat són similars. Així també ens ho mostren d'altres experiències portades a terme, com la de Chen-Hafteck (2007) o Nadal (2007).

En aquest sentit ens podria indagar amb més profunditat sobre els motius pels quals es dona aquesta casuística.

- En relació amb el tipus d'activitats didàctiques.

Hem pogut observar que hi ha molta escriptura respecte l'escolta i la interpretació d'una música del món, però no gaire sobre les activitats de creació en relació a aquesta música. Com que en els projectes de treball que hem portat a terme la seva presència també ha estat escassa, creiem oportú investigar sobre activitats de creació de la música del món i com reverteixen en l'aproximació dels alumnes cap a la música i en la seva apropiació, comprensió i interiorització.

Finalment, també estaria bé veure l'impacte real que ha tingut l'experiència en els mestres, fer un seguiment dels que han participat en l'experiència per saber si han començat nous projectes de treball i, si aquest és el cas, observar com canvien les seves intervencions, dinàmiques i guiatges.

\*\*\*\*\*

## **Coda**

Aquest ha estat, sens dubte, el trajecte d'un llarg camí que, malgrat les complicacions i dificultats, ha suposat un aprenentatge apassionant i una font de coneixement personal i professional molt gran.

El tema de la recerca ens ha captivat i això ha fet que sempre tinguéssim ganes d'arribar més enllà, d'analitzar amb més profunditat, d'interpretar allò ininterpretable, en definitiva, de continuar-nos preguntant i descobrint. Hem après, i molt.

Considerem que la recerca que hem portat a terme ens permet millorar la pràctica educativa de la música del món a les escoles de primària, i que pot arribar a ser un referent i un model engrescador per a la comunitat educativa. Constitueix un nou recurs per als mestres i una nova manera d'aprendre música pels alumnes.

Aquesta recerca ha constatat que la música és una activitat social, és una comunicació, una matèria que aporta coneixement interdisciplinari i competencial i, com a tal, ha de tenir un paper rellevant a l'escola.





## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Algás, P., Ballester, J., Carbonell, L., Díez, M.C., Essomba, A., Febrer, M., et al. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.

Álvarez-Gayou, J.L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paídos Educador.

Anderson, W.M. (1991). *Teaching music with a multicultural approach*. Virginia: MENC.

Anderson, W.M., Campbell, P. S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2a ed.). Virginia: MENC.

Arnal, J., del rincón, D., Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Arpin, L., Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.

Asselineau, M., Bérel, E., Tran Quang, H. (1993). *Músicas del mundo*. França: Ediciones J. M. Fuzeau

Ausubel, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nova York: Ed.Grune & Stratton.

Banks. J. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Banks, J. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nova York: Routledge

Banks, J. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. San Francisco: John Wiley & Sons. 7a edició

Barret, J.R., McCoy, C.W., Veblen, K.K. (1997). *Sound ways of knowing: music in the interdisciplinary curriculum*. Nova York: Schirmer.

- Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary work and Musical Integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27-31
- Bartolome, S. (2011). Beyond guided listening: exploring world music with classroom instruments. *General Music today*, 24(3), 28-33.
- Basit, T. (2010). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Education Research*, 45 (2), 143-154.
- Blacking, J. (1987). *A Commonsense View of All Music: Reflections on Percy Grainger's Writings on Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?*. Vic: Eumo.
- Boluda, G. (2010). Les danses d'arreu del món: una proposta interdisciplinària per gaudir de la diversitat cultural al nostre centre. *Guix. Elements d'acció educativa*, 364, 23-27.
- Bonal, E., Casas, N., Casas, M. (2005). *Diversitat. Cançons, danses... activitats i recursos per a la convivència en la diversitat*. Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut i Departament d'Educació; Fundació Jaume Bofill.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Dins de Diaz, M. (coord.). (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave creativa.
- Bultó, M., Castiñeira, R., Llorens, S., Nadal, J. (2010). Treball per projectes cooperatius. *Guix. Elements d'acció educativa*, 386, 22-25.
- Burnim, M. (1985). Culture bearer and Tradition Bearer. An Ethnomusicologist's Research on Gospel Music. *Ethnomusicology*, 29(3), 432-447.
- Caja, J., Fuertes, C. (2004). *Músiques i interdisciplinarietat (Educació infantil, primària i secundària)*. Barcelona: ICE.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. Nova York: Schirmer Books.
- Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context. Eight views on world music education*. Virginia: MENC.



Campbell, P. S. (2002). Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1)

Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture*. Nova York: Oxford University Press.

Campbell, P.S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H., Wiggins, T. (Eds). (2005). *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press.

Campbell, P. S. (2008). *Tunes and Grooves for Music Education*. Upper Saddle river, NJ: Pearson.

Campbell, P. S., Wiggins, T. (Eds). (2013). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Nova York: Oxford University Press.

Carolin, M. (2006). An instrumental approach to culture study in general music. *Music Educators Journal*, 92(5).

Castañer, M., Trigo, E. (1995). *Globalidad e Interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: INDE

Chen-Hafteck, L. (2007a). In search of a motivating multicultural music experience: Lessons learned from the sounds of silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233.

Chen-Hafteck, L. (2007b). Contextual analyses of children's responses to an integrated Chinese music and culture experience. *Music Education Research*, 9(3), 337-353.

Chard, S. (2011). Project approach in early childhood and elementary education. Consultat a <http://www.projectapproach.com/>.

Casals, A., Viladot, L. (2011). La música com a recurs per a ensenyar llengua estrangera. Una proposta europea. *Guix. Elements d'acció educativa*, 374, 45-48.

Demorest, S., Schultz, S. (2004): Children's preference for authentic versus arranged versions of world music recordings. *Journal of research in music education*, 52(4).

Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.

Departament d'Educació (2009). Currículum educació primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
Disponible a: <http://phobos.xtec.cat/>

Díaz, J. M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz, M (Ed). (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave creativa

Díaz, M., Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110

Díaz, M. (2011). Una educación musical por la diversidad y para la integración cultural. Dins de Vallès, J., Álvarez, D., Rickenmann, R. (2011). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.

Díaz, M., Giráldez, A. (Eds). (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó

Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Dunbar-Hall, P. (2000). Concept or context: Teaching and learning Balinese gamelan and the universalist-pluralist debate. *Music Education Research*, 2 (2), 127-139.

Dunbar-hall, P. (2009): Ethnopedagogy: Culturally contextualized learning and teaching as an agent of change. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 8(2), 60-78.

Echebarría, I., Fuertes, C. (Eds.) (2008). *Projectes de treball i música*. Barcelona: ICE.

Edwards, D., Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elliott, D. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-160.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nova York: Oxford University Press.

Feay-Shaw, S. (2002). *The transmission of Ghanaian music by culture-bearers: from master musician to music teacher* (Tesi doctoral inèdita). Universitat de Washington, Seattle.

Ferrer, C., Algás, P., Martos, J.M. (2007). Valoramos el trabajo por proyectos. *Aula de Innovación Educativa*, 166, 71-75

Folch, B., Raventós, J. (2010). Casi todo es música. Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 23-27.

Fung, V. (2002). Experiencing World Musics in Schools: From Fundamental Positions to Strategie Guidelines. Dins de Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues*. Virginia: MENC.

Fung, V. (2005). Rationals for teaching world music. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40.

Garcia, R., Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Trans Iberia*, 1, 1-10.

Goetz, J.P., LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*, 87(1)

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Cordoba: Brujas.

González, O (2009). *Cançons d'arreu del món: cançoner intercultural*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música y Educación*, 81.

Gran Enciclopèdia Catalana (1992). (5ª ed.). Barcelona: Enciclopedia Catalana.

Grau, M. (2003). *La cançó com a nexa intercultural a l'aula* (Llicència d'Estudis inèdita). Consultada a <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200203/resums/mgrau.html>

- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Indiana: Indiana University Press.
- Gutiérrez, R., Cremades, A., Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Institut d'Estudis Catalans (2007). *Diccionari de la llengua catalana* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones 62.
- He, L. (2009). *Classifcal Chinese Folk Music. Featuring the Chinese Flute*. [CD]. Austria: Arc Music Productions
- Helm, J. H. (ed). (1996). *The project approach catalog*. Illinois: ERIC
- Helm, J. H. (ed). (1998). *The project approach catalog 2*. Illinois: ERIC
- Helm, J. H. (ed). (2000). *The project approach catalog 3*. Illinois: ERIC
- Helm, J. H. (ed). (2003). *The project approach catalog4*. Illinois: ERIC
- Haas, R. (2010). *Les Musiques du monde*. França: Fuzeau
- Helm H. J. & Katz L. (2011). *Young investigators: the project approach in the early years*. Nova York: Teacher's College. (2n edició)
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hernández, F., Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* (13a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Hervás, M. (2008). *La música como medio de integración y trabajo solidario*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Imbernón, F., La Cueva, A., Lobera, R. M. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: La clase de Laura Castell. *Revista de educación*, 332, 131-148

Jianzhong, Q. (1999). *Chinese Music. Chinese culture and Arts Series*. Beijing: Culture and Art Publishing House.

Katz, L.G., Chard. S.C. (1989). *Engaging Children's Minds: the Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.

Katz, L; Chard; S. C. (1998). Issues in selecting topics for Projects. Dins de Helm, J. (1998). *The Project Approach Catalog 2*.

Katz, L.G. (2007). PIP projects. Consultat a <http://illinoispip.org/index.html>

Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.

Kilpatrick, W. (1951). *Philosophy of education*. Nova York: Macmillan.

Klinger, R. (1996). *Matters of compromise: An ethnographic study of culture-bearers in elementary music education* (Tesi doctoral inèdita). Universitat de Washington, Seattle.

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 59-80.

Knoll, M. (2010). "A marriage on the rocks". An unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method. Consultat a <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>

Knoll, M. (2012). "I Had Made a Mistake": William H. Kilpatrick and the Project Method. *Teachers College Record*, 114 (2), 1-45.

Kreutzer, N. J. (2000). Multiculturalismo en la educación musical en los Estados Unidos. *Conservatorianos*, 4

Kreutzer, N. J. (2000). Música para la educación multicultural. *Conservatorianos*, 6

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía practica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Laborde, D. (1997). Les Sirènes de la World Music. *Tignous*. Recuperat de [http://mediologie.org/cahiers-de-mediologie/03\\_nations/laborde.pdf](http://mediologie.org/cahiers-de-mediologie/03_nations/laborde.pdf)

Laborde, D. (1998). *Musiques à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Lacueva, A., Imbernon, F., Llobera, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: La clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148

Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Linna, G. (2008). *Chinese Folksongs*. [CD]. Austria: Arc Music Productions

López-Barajas, E. (1997): *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. Actas y Congresos. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.

Majó, F. (2010). Pels projectes interdisciplinaris competencials. *Guix. Elements d'acció educativa*, 268.

Malagarriga, T., Martínez; M. (2013). *Todo se puede expresar con música*. Barcelona: Dinsic

Malm, W. P. (1985). *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano oriente y Asia*. Madrid: Alianza Música.

Martí, J. (2000). *Más allá del Arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Editorial Deriva.

Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos De Pedagogía.*, 328, 55-58.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.

Martínez, J. (2006). Educació musical i multiculturalisme. *Cantabou*, 21

Merriam S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: CA: Jossey-Bass

Mills, J. (2005). *Music in the School*. Nova York: Oxford University Press.

Mixon, K. (2009). Engaging and educating students with culturally responsive performing ensembles. *Music Educators Journal*, 95(4), 66-73.

Morrison, S; Demorest, S; Campbell, P; Bartolome, S; Roberts, Ch. (2013). Effect of intensive instruction on elementary students' memory for culturally unfamiliar music. *Journal of research in music education*, 60(4), 363-374

Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: ICE – Horsori.

Pantoja, A. (Ed.). (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.

Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301

Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.

Rault, L. (2000). *Musiques de la tradition chinoise*. França: Actes Sud.

Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues*. Virginia: MENC.

Rice, T. (Ed.). (2011). *Ethnomusicological Encounters Music and Musicians: Essays in Honor of Robert Garfias*. Anglaterra: MPG Books Group, UK.

Rodríguez, S. (2010). De las competencias a los proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 400.

Sanmartí, N., Tarín, R. M. (2010). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. En Algás, P., Ballester, J., Carbonell, L., Díez, M.C., Essomba, A., Febrer, M., et al. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (13-16). Barcelona: Graó.

Schippers, H. (2009). *Facing the Music. Shaping music Education from a global perspective*. Nova York: Oxford University Press.

Senders, W., Davidson, L. (2000). Music and multiculturalism: Dimension, difficulties & delights. *Journal for Learning through Music*, 18-27.

Siankope, J., Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Sleeter, C., Grant, C. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to Race, Class, and Gender*. Nova Jersey: Hoboken.

So, J. F. (2000). *Music in the Age of Confucius*. Washington: Sackler Gallery.

Soler, S., Flores, G., Prat, M. (2012). La Educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 1-19.

Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes

Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. A Hemsy de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Taylor, S., Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México: Paidós.

Tejera, H. (1999). *La antropología*. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 55, 7-16.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata

Vallès, J., Álvarez, D., Rickenmann, R. (2011). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.

Valls, A., Batlle, A. (2008). Las músicas del mundo en el aula. Dins de Álamo, A., Marisa, L. (2008). *I Congreso de educación e investigación musical*. Madrid: Enclave creativa ediciones.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Veblen, K. (2005). Música, Cultura y Educación. *Boletín de Investigación Educativo-musical*, 36.

Velasco, H., Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta

Volk, T. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Nova York: Oxford University Press.



Weidknecht, M. K. (2009). Multicultural music education: Building an appreciative audience. *American Education Research*.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

Xiaolian, D. (1992). *China. The art of the Qin zither*. [CD]. França: Auvidis.

Yu, Ch. (2007). *Chinese Masterpieces of the Pipa & Qin*. [CD]. Austria: Arc Music Productions

Zabala, A. (2005). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó.