



V. CONCLUSIONS

En aquesta cinquena, i última, part de la tesi presentem 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 satisfactòria.

La suma dels resultats obtinguts en cada cas ens ha permès donar resposta als tres objectius marcats en la recerca, com també a les preguntes d'investigació. Aquests objectius han estat plantejats de manera correlativa, per tant, els resultats es complementen els uns als altres. D'aquesta manera, tal com hem pogut observar al llarg del desenvolupament de la tesi, el disseny de la pràctica didàctica ens ha portat fins a la seva aplicació. La descripció d'aquesta aplicació ens ha permès obtenir una visió global del 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 en són les especificitats.

Tot i això, el capítol que acompanya aquesta última part de la tesi (capítol 10) i que ens exposa les conclusions de la recerca, no l'hem organitzat en relació amb aquests objectius, sinó en relació amb allò que hem pretès aconseguir portant-la a terme. Cal comentar, però, que com que els objectius són els que han conduït el desenvolupament de la recerca, també estan implícits en les conclusions que presentarem a continuació.

Així doncs, les conclusions estan organitzades per concretar la idoneïtat de la pràctica didàctica, els aspectes que cal tenir en compte per aplicar-la i les aportacions que fa a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món i a altres àmbits. Pel fet de ser una pràctica didàctica innovadora, hem volgut formular unes conclusions funcionals perquè puguin ser útils i serveixin de model per a altres aplicacions de la pràctica didàctica i per a futures recerques.

Aquestes conclusions també estan acompanyades d'algunes cites d'autors internacionals i nacionals que, a manera de discussió, ens fan entendre i constatar la rellevància i la fiabilitat dels resultats obtinguts en la recerca.

Finalment, cal comentar que en aquest últim capítol de la tesi també presentem les reflexions finals i les propostes de futur a les quals 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 tan atractiu i profitosa que, si utilitzem 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 té una repercussió directa en 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 aplicada i l'hem analitzada amb detall per conèixer quins 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 de música del món i projectes de treball ha resultat funcionar, perquè ha permès relacionar la música amb els seus aspectes socioculturals. A més a més, la pràctica didàctica que hem plantejat ha tingut un resultat satisfactori en relació amb el seu desenvolupament i en relació amb l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. Per tant, a escala 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, a continuació centrem les conclusions al voltant d'aquesta pràctica i les exposem en tres grans apartats:

- En relació amb la idoneïtat del plantejament de la pràctica didàctica.
- En relació amb els aspectes que cal tenir en compte per a la seva aplicació.
- En relació amb les aportacions de l'experiència a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, i a altres àmbits.

10.1 Conclusions en relació amb la idoneïtat del plantejament de la pràctica didàctica

En aquesta recerca, partim de la base que la música del món s'havia de relacionar amb els aspectes socioculturals que l'envoltaven per portar-ne a terme una pràctica basada en la comprensió de la música, que no fos efímera i que esdevingués significativa per als 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, i abans d'entrar en unes conclusions més detallades, voldríem començar per una conclusió global i en forma d'afirmació:

Els 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 potencia el caràcter interdisciplinari que ja té implícit aquesta matèria, i també l'obre a altres àrees, evita la parcel·lació del coneixement i mostra les relacions entre els diferents continguts curriculars (llengua, coneixement del medi natural i social i música, entre d'altres).

Aquesta interdisciplinarietat, pel fet d'estar supeditada als coneixements que es treballen dins l'àrea de música, és la 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.

També podem constatar que, quan les diferents àrees de coneixement mantenen una estreta relació, s'aporta coherència al procés educatiu i s'aconsegueix una formació més completa i equilibrada de l'alumnat.

La manera com s'ha concretat aquest encaix entre músiques del món i projectes de treball ens ha permès identificar els elements rellevants que defineixen aquest tipus de pràctica didàctica i que fan possible que sigui satisfactòria. Aquests elements són: la pràctica musical prèvia, la visita d'un *culture bearer* i la contextualització.



Figura 71: Elements rellevants de la pràctica didàctica.

Si bé a continuació detallem les conclusions de cadascun d'aquests elements en relació amb la idoneïtat de la pràctica didàctica i del seu plantejament (encaix del binomi), la figura precedent ens serveix per avançar de forma resumida i fotogràfica els aspectes més rellevants que cadascun d'aquests activa tant en l'àmbit del projectes de treball com en el de les músiques del món. De la mateixa manera, es visualitzen les interrelacions i complementarietats que es posen en joc entre els dos camps.

A manera de resum, podem dir que aquests tres elements són identificatius d'una pràctica didàctica que combina la música del món i els projectes de treball, perquè aporten comprensió, aproximació i activació d'interessos musicals, entre d'altres. A continuació, exposem les conclusions en relació amb cadascun d'aquests com a elements rellevants de la pràctica didàctica.

10.1.1 Conclusions en relació amb la pràctica musical prèvia

La pràctica musical prèvia (PMP)¹ és l'etapa o fase de preparació i d'activació que es porta a terme amb l'objectiu d'estimular i motivar els alumnes perquè es plantegin què volen saber sobre una música del món. De la PMP, en podem destacar les conclusions següents:

La PMP es constitueix com una nova etapa o fase dins la metodologia dels projectes de treball

L'anàlisi de la pràctica didàctica ens fa concloure que la PMP és una etapa o fase necessària per portar a terme projectes de treball sobre música, independentment del tipus de música que es tracti.

Tot i que en les fonts documentals consultades aquesta etapa o fase no es té en compte, creiem que és important prendre-la en consideració, perquè gràcies a la PMP els alumnes s'engresquen pel projecte, es comencen a plantejar preguntes i es predisposen per començar els seus treballs de recerca.

A més a més, podem afirmar que la PMP encara és més important si el projecte és sobre música del món, una música que probablement els alumnes no hagin sentit mai i sobre la qual no tinguin cap coneixement, ja que aquesta fase o etapa dona punts de partida als alumnes i evita que les qüestions que es plantegin en relació amb la música siguin d'àmbit molt limitat i poc viable.

L'etapa o fase de la PMP també esdevé la base sobre la qual es construirà el projecte, dona l'oportunitat als alumnes i als mestres d'iniciar-se en la música del món i endinsar-se en la metodologia dels projectes de treball, en el cas que la desconguin.

¹ PMP són les sigles que identifiquen *práctica 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.

I és que, quan la PMP actua com a etapa, reproduïx a petita escala els mateixos passos que després es trobem en el desenvolupament del projecte de treball.

Així doncs, aquesta etapa predisposa i incentiva els alumnes perquè puguin desenvolupar el projecte, per tant, cal tenir-la en compte.

La PMP prepara els alumnes per al desenvolupament del projecte a partir de les intervencions del mestre

En aquesta fase o etapa, les intervencions del mestre són molt importants, ja que serveixen per preparar els alumnes per al futur desenvolupament del projecte. D'aquesta manera, la PMP es caracteritza perquè el mestre pren decisions, prepara activitats i selecciona continguts, fet que s'allunya d'allò que la literatura presenta com a metodologia dels projectes de treball.

En el nostre cas, però, considerem que aquest tipus d'actuació del mestre és necessària, ja que és la manera de garantir i fer possible que els alumnes s'introdueixin en el projecte i s'iniciïn en la nova música, que en facin una primera aproximació per aconseguir que estiguin més preparats per fer la tasca d'investigació sobre la música del món.

La música és una assignatura que es caracteritza pel seu caràcter procedimental, pel 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.

Les d'activitats que el mestre proposa i condueix durant aquesta etapa inclouen tant propostes d'escolta com d'interpretació de la música del món, i serveixen de falques per fer avançar als alumnes en el coneixement i despertar els seus interessos. I és que sovint els alumnes entenen el llenguatge musical com a quelcom abstracte, i per comprendre'l necessiten un guia. Molt sovint les primeres manifestacions d'interessos dels nens estan relacionats amb els aspectes tangibles de la música, és a dir, aquells que tenen molt poc a veure amb l'anàlisi musical o els elements que constitueixen la música. Aquests aspectes tangibles són palpables, perceptibles i sovint relacionats amb qüestions que van més enllà del fet musical. Les activitats musicals que el mestre proposa en la PMP acosten els alumnes 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, ja que només una experiència pràctica per part dels nens i nenes pot fer possible que aquests es plantegin qüestions d'aquesta mena durant el desenvolupament del projecte.

A part de preparar els alumnes en relació amb la pràctica musical d'una música del món, la PMP també els aporta una base de coneixement, els aproxima a la música i activa els seus interessos, tal com especifiquem a continuació. En aquests tres casos, les intervencions dels mestres també són cabdals.

La PMP aporta una base de coneixement als alumnes

Per aportar una base de coneixement als alumnes, el mestre exposa informació, planteja activitats pràctiques musicals i promou que els nens i nenes es formulin preguntes.

Tot i que el fet d'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 els alumnes desconeixen en bona part. El mestre exposa informació perquè 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, que generin 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.

La PMP aproxima la música del món als alumnes

Per tal d'aproximar la música del món als alumnes, el mestre estableix connexions entre la pròpia música i la música del món. Aquest fet possibilita que es redueixi la distància que hi ha entre els alumnes i la música del món que estudien, que la música els comenci a resultar familiar i que no l'entenguin 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 perquè els alumnes en 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: se situen a mig camí entre la seva pròpia música i la música del món que estudien.

La PMP activa els interessos dels alumnes en relació amb la música del món

Per tal d'activar els interessos dels alumnes, el mestre crea expectació i els predisposa a rebre aquella música. La PMP prepara el terreny, prepara els alumnes perquè els seus interessos s'activin i perquè vulguin continuar aprenent coses sobre la música del món que se'ls presenta.

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 aprenen en la PMP influeixi en el tema en el qual després voldran aprofundir de cara al projecte.

Per activar els interessos dels alumnes, el mestre crea 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 predisposa els nens i nenes a rebre la música del món, una música que generalment està constituïda per elements musicals que els alumnes desconeixen, que poden desembocar tant en reaccions positives com de cert rebuig.

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

Si bé anteriorment, com també en el capítol 7 de la tesi, hem presentat les aportacions de la PMP per separat, ara podem concloure que aquestes es presenten sempre de forma interrelacionada, tal com ho il·lustrem en la figura següent:

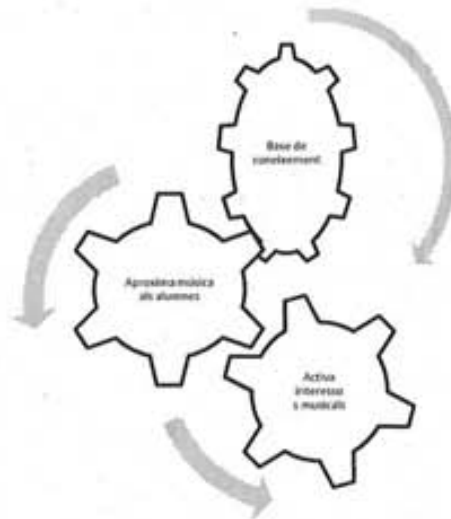


Figura 72: Engranatge d'aportacions de la PMP.

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 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 al 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, en la qual es pot veure com les tres aportacions estan connectades, 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 perquè aquest projecte pugui avançar. Cal, doncs, que es tinguin en compte aquestes tres aportacions per obtenir un resultat el màxim d'eficient en aquesta etapa o fase del projecte.

A manera de resum final de la PMP, podem dir que serveix per incentivar els alumnes envers el tema seleccionat, ja que se'ls aporta coneixement, se'ls aproxima i se'ls captiva en relació amb aquesta qüestió, i això repercuteix en el fet que vulguin aprendre'n coses i aprofundir-hi més. La PMP, doncs, focalitza l'atenció dels alumnes en un tema determinat. Aquest condicionant no és negatiu sempre que 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 amb la visita d'un *culture bearer*

Un altre dels elements rellevants de la pràctica didàctica és la visita d'un *culture bearer*, una persona nativa del país de la música del món que s'estudia. La seva funció és actuar com a transmissor de música i cultura, i com a persona experta en el tema del projecte.

En relació amb la visita d'un *culture bearer* dins d'un projecte de treball sobre música del món, podem concloure el següent:

En un projecte de treball sobre música del món, la visita de l'expert se centra tant en l'exposició d'informació com en la pràctica musical

Sovint en el disseny d'un projecte de treball es valora la possibilitat de la visita d'un expert en el tema d'estudi del projecte per corroborar, contrastar i ampliar la informació que els nens i nenes ja han començat a investigar.

En la nostra recerca, aquest expert també ha estat present en la figura del *culture bearer*, però prenent una dimensió diferent especialment pel que fa a les activitats dirigides. D'una banda, el *culture bearer* intervé quan els nens i nenes ja han començat a treballar en el projecte, i això vol dir que tenen coneixements previs que els permeten formular preguntes a l'expert d'acord amb els seus interessos, per resoldre dubtes i per adquirir informació en relació amb el seu tema particular de recerca. Juntament amb les respostes de les preguntes que els alumnes li formulen, l'expert també aporta explicacions diverses (transmissió de coneixement) en relació amb allò que s'estudia en el projecte. De l'altra, fa participar els nens i nenes en la música en viu a través de les seves pròpies interpretacions i d'experiències participatives que ell mateix proposa i condueix.

Així doncs, les visites del *culture bearer* se centren en la transmissió d'informació i en la pràctica musical, i per fer-ho possible es desenvolupen en dos formats:

- L'entrevista, elaborada pels alumnes per satisfer les preguntes que tenen en relació amb el tema del projecte que investiguen. En aquest format de visita, tot i que predomina l'exposició d'informació, l'expert s'acompanya de la pràctica musical per transmetre que la música no només s'ha d'explicar, sinó que també s'ha de fer sonar i ha de ser escoltada i interpretada.
- El taller musical, en la qual el *culture bearer* ensenya als nens i nenes a tocar diferents instruments, i els permet experimentar a partir del 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 única, fiable i exclusiva d'informació pel fet de ser una persona nativa de la cultura que s'estudia i experta en el tema del projecte. El *culture bearer* ha viscut la música i la cultura en primera persona, i això possibilita que pugui aportar als alumnes informació que no han sabut trobar, els ofereix una nova visió de la que ja tenen i els la complementa i hi aprofundeix amb nous detalls.

Aquesta informació que exposa l'expert esdevé significativa i rellevant per als alumnes, perquè es relaciona amb els temes de recerca del projecte. 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 els continguts que els transmet.

D'aquesta manera, els nens i nenes entenen que la informació que aporta el *culture bearer* està per sobre de qualsevol altra font de consulta. Podem dir que l'expert es converteix en un referent que dóna credibilitat, realitat, aproximació a la música del nom i que hi genera respecte, i ens atrevim a dir que esdevé una figura indispensable per a la pràctica i estudi d'aquest tipus de música.

El *culture bearer* fa possible que els alumnes tinguin experiències pràctiques amb la música del món

El *culture bearer* proporciona als alumnes el fet de poder 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 la música d'una altra cultura, que no estan acostumats ni a escoltar ni a interpretar, i això els aporta nous coneixements. L'escolta del so en viu, l'observació del model que dóna el *culture bearer*, la visualització i la manipulació de l'instrument in situ i l'experimentació de la música amb el propi cos transmet als alumnes una vivència que els apropa d'una manera molt més significativa a la música, i de forma especial quan es tracta d'un instrument nou que els crida l'atenció i els captiva. Això fa que els alumnes mostrin un nivell molt elevat d'implicació, que es veu traduït en la bona predisposició, el respecte i el comportament que mostren.

Aquesta pràctica que l'expert proporciona als alumnes, l'acompanya amb les seves pròpies interpretacions per il·lustrar un concepte o per presentar música en viu, i fa que tot plegat faci augmentar la motivació dels nens i nenes i els ajudi a centrar els seus interessos en relació amb la pràctica musical.

Quan l'expert introdueix activitats interpretatives se serveix de processos d'ensenyament-aprenentatge i recursos paral·lels a aquells que utilitza la mestra, com és el cas de l'aprenentatge acumulatiu o per imitació, o la utilització de les sil·labes rítmiques i la gesticulació, entre d'altres. Tot i això, també fan servir maneres que provenen de la pròpia cultura per transmetre la música als alumnes. En aquest sentit, de la mateixa manera que expressen autors com Campbell (2011), Boshkoff i Gault (2010) i Schippers (2010), pensem que per fer el muntatge d'una peça és necessari trobar un equilibri entre la manera que els *culture bearer* tenen d'ensenyar la seva música i la manera com s'ensenyava en l'entorn en què es troben.

El *culture bearer* aporta un contacte directe amb la cultura i la música

Tot allò que el *culture bearer* exposa prové de la seva pròpia experiència, així que, tal com expressa Nettl (1985), aquesta figura aporta una concepció èmica d'una música i d'una cultura que són majoritàriament desconegudes tant per mestres com per alumnes.

La recerca ens ha mostrat que el *culture bearer*, pel fet de ser una persona nativa, afegeix el valor d'apropar la cultura a l'aula d'una manera directa i completa. A part de les vivències adquirides del seu entorn social i cultural, com que el *culture bearer* és part integrant i descendent directe de la cultura que representa, també transmet altres aspectes que són propis de la seva persona, com per exemple, els seus trets físics (rostre, complexió) o l'entonació de la parla, entre d'altres.

Els materials, històries i anècdotes que mostra i transmet el *culture bearer* fan viure i comprendre la seva música i cultura als alumnes, cosa que permet que els nens i nenes puguin reconèixer la funcionalitat i el valor que té aquesta música per a aquells que la tenen com a pròpia. Tal com comenta Williams (2011), en les millors situacions, els artistes visitants s'ofereixen no només a ensenyar, sinó també a conversar i a 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, i si reprenem la idea que exposa Nettl (1985), podem concloure que la música només pot ser entesa dins d'un context cultural i que el *culture bearer* ens apropa una mica més a aquest context.

La intervenció del *culture bearer* es converteix en un punt d'inflexió en la dinàmica d'un projecte de treball sobre música del món

Després de la visita del *culture bearer*, tant alumnes com mestres mostren un alt nivell de motivació, i la seva implicació envers al projecte també augmenta. Aquests dos fets ens fan concloure que la

intervenció del *culture bearer* és un punt d'inflexió en la dinàmica del projecte i que la seva visita influeix d'una manera positiva en el seu desenvolupament. Ho atribuïm a diferents causes:

- 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 estudien dins el projecte.
- Que acompanyi les seves exposicions amb suport material.
- Que utilitzi recursos narratius, com ara les anècdotes i les històries personals, per complementar la informació i per posar exemples.
- Que proporcioni als alumnes música en viu i els ofereixi la possibilitat de fer pràctica musical.
- Que se serveixi d'estratègies discursives com la comparació i l'exemplificació.
- Que presenti la informació d'una manera contextualitzada.

Un altre dels aspectes que fa que la visita del *culture bearer* resulti un punt d'inflexió en el projecte és el moment en el qual es porta terme. Considerem que és oportú que aquesta visita es faci una vegada els alumnes han començat a fer recerca sobre els seus temes del projecte, perquè d'aquesta manera en tenen certs coneixements previs i estan mínimament familiaritzats amb allò que explica l'expert. Aquest fet, sumat a les causes presentades anteriorment, propicia que els nens i nenes es plantegin noves preguntes i, consegüentment, es despertin i s'activin nous interessos. També es promou que s'atreveixin a interactuar amb l'expert i que el seu paper vagi més enllà del de receptors. Amb tot, doncs, la visita resulta més fructífera.

En un projecte de treball sobre música del món la visita del *culture bearer* es prepara

La visita d'un *culture bearer* no ha estat un fet puntual dins del projecte, sinó que ha anat precedida d'una preparació en la qual els mestres han tingut un paper important.

A partir de l'experiència observada, podem dir que és totalment necessari que els mestres col·laborin de diferents maneres perquè la visita de l'expert resulti reeixida i porti tants coneixements com sigui possible als alumnes. Els docents han de predisposar els alumnes per a la visita del *culture bearer* creant expectació, donant valor a la visita, ajudant-los a preparar l'entrevista i fent pràctiques musicals prèvies abans de la posada en marxa del taller de l'expert. També han d'establir contactes amb l'expert perquè aquests puguin adequar la sessió al nivell de coneixement dels alumnes, i, si cal, els han de facilitar el material pertinent.

En relació amb els mestres, també podem concloure que els *culture bearer* poden ajudar-los en la seva tasca dins d'un projecte de treball sobre música del món. Tal com exposen alguns experts en el tema (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 han de ser necessàriament especialistes en les músiques del món que ensenyen, per tant, si volen donar als seus estudiants un punt de vista relacionat amb la realitat d'aquesta música, un *culture bearer* és una bona opció. Aquests poden suggerir repertori, proporcionar una contextualització històrica i cultural i assessorar en aspectes de pronunciació i de dicció, entre d'altres. En resum, els *culture bearer* ajuden els mestres a oferir una concepció més real i comprensible de la música que ensenyen a les seves aules.

10.1.3 Conclusions en relació amb la contextualització musical

Un altre dels elements rellevants de la pràctica didàctica és la contextualització musical que, tal com hem comentat a l'inici d'aquest capítol, també ha estat un dels detonants de la recerca: vam iniciar aquesta tesi doctoral pensant que per treballar la música del món a l'aula era necessari relacionar-la amb els aspectes socioculturals que l'envoltaven, és a dir, contextualitzar-la. Després d'haver-la portat a terme podem concloure el següent:

La contextualització és un requisit indispensable per treballar la música del món dins d'un projecte de treball

Si partim 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 és encara més necessària, fins al punt que ha d'esdevenir un requisit, ja que aquest tipus de música no forma part de la pròpia cultura i, generalment, és desconeguda.

Per poder fer entendre als alumnes les particularitats d'una música del món i apropar-los a conèixer-la i a respectar-la, cal que coneguin les circumstàncies socioculturals que l'acompanyen per facilitar el coneixement de la música des d'una perspectiva més àmplia.

A part d'aportar comprensió pel que fa a la música del món, també diem que la contextualització és un element indispensable, que cal tenir en compte quan es porta a terme un projecte de treball sobre música del món, pel fet de tenir el valor següent:

- Aporta una visió més completa de la música

Les qüestions que es tracten en la contextualització amplien el marc de la informació que els alumnes tenen sobre la música i el seu entorn, i fan que, progressivament, s'adquireixi 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

Les qüestions socioculturals que contextualitzen la música es treballen en altres àrees, en les quals es pot dedicar més temps a aprofundir-hi. D'aquesta manera, es pot dedicar més temps a tractar temes musicals i a fer pràctica musical dins l'àrea de música.

- Desperta la curiositat dels alumnes pels 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 també establir les seves pròpies connexions amb la música. A més a més, estudis com els de Campbell (1985) i Weidknecht (2009) exposen que els alumnes que no tenen una instrucció cultural en la música mostren un cert rebuig cap a aquesta, en canvi, els que reben formació contextual mostren una actitud més favorable envers la música.

- Aporta una visió global del país

Considerem que el tipus d'informació que es dona a través de la contextualització permet als alumnes endinsar-se en la cultura i obtenir una visió global del país, ja que aquesta contextualització està portada a terme a partir d'activitats de recerca, les quals es porten a terme a l'aula amb el tutor, i per a les quals 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 donat suport a la idea que l'ensenyament-aprenentatge de la música del món és incomplet si només es tracten aspectes musicals i, tal 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.

Durant el desenvolupament del projecte observem dos tipus de contextualització: la intrínseca, que es porta a terme dins l'àrea de música, i l'extrínseca, que es fa des d'altres àrees curriculars. Ambdues tenen com a finalitat connectar la música amb l'entorn que l'envolta i, per tant, establir relacions entre les diferents àrees, però mentre que en la intrínseca es tracten qüestions tant socioculturals com musicals, en l'extrínseca només tenen caràcter sociocultural.

Encara que la música, per les seves característiques, és una àrea en què es potencien les relacions disciplinàries, la pràctica didàctica que plantejem, en la qual també entra en joc la metodologia dels projectes de treball, ens brinda la novetat o la particularitat de permetre que aquestes relacions disciplinàries que aporta la música amb la contextualització intrínseca s'extrapolin a altres àrees de coneixement. Com a conseqüència, el projecte s'expandeix amb més presència a l'escola.

La contextualització mitjançant la metodologia dels projectes de treball genera un nou model de contextualització musical: el model de calidoscopi

Tal com ja hem plantejat en el marc teòric i en l'anàlisi de resultats en relació amb la contextualització (capítol 9), actualment existeixen diferents models per contextualitzar la música: 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 partir d'unes preguntes que 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 es relacionen, la qual cosa ens fa pensar que hem passat d'un model de prisma a un nou model, un model de contextualització calidoscòpic. Considerem que la idea de calidoscopi reflecteix aquest coneixement en xarxa que s'estableix quan els aspectes socioculturals i els 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, aquest model de calidoscopi permet aprofundir en un aspecte sociocultural mentre es complementa la música.

Aquestes relacions també ens mostren que 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: quan la informació que aporten tant la contextualització extrínseca com la intrínseca es complementa, el coneixement sobre el tema musical creix i aquest esdevé més entenedor per als alumnes. És a partir d'aquest moment que els nens i nenes poden fer una mirada global i accedeixen a la informació amb més capacitat de comprensió. S'aporta als alumnes un coneixement més holístic, més complet. Aquestes relacions també ens permeten corroborar que la música del món es relaciona contínuament amb els seus aspectes socioculturals, i és 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.

Alhora, aquest model de calidoscopi ens mostra les vèlues de la relació entre disciplines, i també ens fa entendre que la música és una àrea que té molta facilitat per relacionar-se amb altres àrees, sobretot amb la llengua i amb el coneixement del medi natural i social.

Les relacions disciplinàries de la contextualització musical han de ser interdisciplinàries i amb retorn

Per tal de garantir un bon desenvolupament del projecte, les relacions disciplinàries que genera la contextualització s'han de fer 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.

Hem constatat que les relacions que s'estableixen entre les diferents disciplines esdevenen interdisciplinàries quan hi ha interacció i cooperació, i, sobretot, quan hi ha reciprocitat entre els temes que es tracten en les diferents àrees de coneixement.

De la naturalesa d'aquesta interdisciplinarietat que genera la contextualització, també podem concloure que són relacions interdisciplinàries amb retorn, és a dir, que generen 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 a l'àrea de música. Això 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.

És convenient remarcar que és precisament aquesta contextualització al servei dels coneixements que es treballen a l'àrea de música el que permet als alumnes comprendre la música en relació amb la seva cultura. Així doncs, constatem que per fer-ho possible és necessari que una part important dels aspectes socioculturals que es treballen amb el tutor tinguin la funció de complementar el que es fa a l'àrea de música, fet que en facilita el retorn i, alhora, esdevé una col·laboració perquè els alumnes mantinguin la seva atenció en els aspectes musicals.

Aquesta interdisciplinarietat amb retorn és una manera de fer que el projecte no es desvinculi de la música. Quan no és factible, hi ha el perill que la contextualització respongui a interessos al marge de la música i que el treball es converteixi en un projecte bifurcat.

Perquè sigui factible, cal tenir en compte la coordinació entre els docents. Sánchez i Argüis (2003), Folch i Raventós (2010) i Barret, McCoy i Veblen (1997) sustenten aquesta idea quan comenten que la coordinació entre mestres és una necessitat i un requeriment perquè la interdisciplinarietat es pugui arribar a portar a terme. Aquesta recerca ens aporta el fet d'entendre que, perquè aquesta coordinació sigui possible, cal voluntat, disponibilitat, temps i espai per part dels mestres, però si els mestres treballen coordinats, el projecte progressa d'una manera conjunta i s'eviten possibles tractaments fragmentats d'algunes qüestions. La coordinació també fa possible que els mestres puguin compartir i intercanviar informació, decidir com fer evolucionar la posada en pràctica del projecte, planificar i dissenyar l'experiència i reflexionar conjuntament sobre el que succeeix, cosa que també reverteix directament en el seu desenvolupament professional.

10.2 Conclusions en relació amb els aspectes que cal tenir en compte per a l'aplicació de la pràctica didàctica

Com que la pràctica didàctica que plantegem és innovadora, en aquesta part especificuem les particularitats i els aspectes que cal tenir en compte de cara a aplicacions futures.²

El tema general del projecte, en el marc de les músiques del món, ha de ser escollit pel mestre de música

Aquest és un aspecte en el qual vam posicionar-nos després de portar a terme la prova pilot durant l'estudi exploratori, quan vam comprovar que el tipus i nivell de coneixement que els alumnes tenien de la música feia que, a l'hora de plantejar els seus interessos, optessin més aviat per aspectes de l'entorn cultural i no tant pels pròpiament musicals.

Aquest és un tema controvertit: mentre que hi ha autors, com per exemple Trujillo (2012), que ens expliquen que si el tema d'un projecte de treball no està escollit pels alumnes no es pot considerar un projecte de treball, d'altres, 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. Aquestes autores també afegixen 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. Per tant, com es dedueix la nostra proposta se situa més en aquesta segona línia.

Una vegada arribats al final i en el marc d'aquesta recerca, podem concloure que, quan el tema general del projecte no és escollit pels alumnes, es genera igualment un projecte de treball amb totes les seves particularitats, característiques i virtuts.

L'elecció prèvia del tema del projecte per part del docent és un element més que contribueix a garantir que aquest romangui dins la matèria musical. Aquesta tria només n'és el punt de partida, i després el desenvolupament del projecte continua amb l'essència de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball: els alumnes mostren els seus interessos, busquen informació, es treballa en grup i s'exposen les recerques davant dels companys, entre d'altres.

La pràctica musical està present i és una constant durant el projecte

Com ja hem comentat, la música és una matèria de caràcter procedimental que exigeix un tipus d'activitat a l'aula amb una constant relació mestre-alumnes, que considerem que cal preservar en el si dels projectes de treball.

² Els tres elements comentats a l'apartat anterior —la PMP, el *culture bearer* i la contextualització— també formen part d'aquests aspectes, però no en fem referència en aquest apartat perquè ja han estat a bastament tractats.

Tal com comenta Lundquist (1998), entendre la música d'una altra cultura és el resultat de tenir-hi experiències. I és així com s'ha manifestat al llarg de les diferents etapes de l'experiència analitzada, ja que el mestre ha vetllat per brindar als alumnes experiències pràctiques amb la música perquè la comprenguin i se la puguin apropiat, experiències pràctiques que provenen tant de propostes del mestre com dels alumnes mateixos.

La pràctica musical també té la funció de fer musical allò que només és exposició verbal. Hem pogut constatar que, sovint, els temes que són objecte d'estudi per part dels nens i nenes en el projecte solen rebre un tractament de consulta i de recopilació bibliogràfica i, en general, descuiden la pràctica musical sobretot per manca de coneixement o domini de la matèria. Davant d'aquest fet, el mestre els proporciona activitats de pràctica musical per ajudar a complementar les aportacions dels alumnes i per donar resposta als seus interessos.

Les activitats musicals contenen els diferents àmbits competencials de la música

Després d'analitzar l'experiència, i independentment del condicionant inicial d'utilitzar una activitat d'escolta com a punt de sortida del projecte, podem concloure que una pràctica didàctica que combina música del món i projectes de treball ha d'incloure activitats de tots els àmbits competencials de la música: escolta, interpretació de cançons, de peces instrumentals i de danses, i creació amb incorporació dels elements característics de la música de la cultura que s'estudia.

Tot i que aquesta conclusió no és exclusiva de la música del món, cadascun d'aquests diferents tipus d'activitats aporta unes vàlues específiques al treball d'aquest tipus de música, tal com hem exposat en els resultats de la recerca. Per aquest motiu, és important portar-les a terme totes, perquè l'aprenentatge que rebin els alumnes siguin complet.

La manera com s'ha fet l'anàlisi d'aquest tipus d'activitats també ens dona informació sobre alguns dels trets rellevants que cal tenir en compte a l'hora d'aplicar-les en relació amb la música del món. A continuació en destaquem alguns:

- Activitats d'escolta. Tenir cura de la qualitat dels exemples sonors que es fan servir, i fer una escolta guiada que permeti als alumnes adquirir informació a partir del material sonor. Quan sigui possible, facilitar l'escolta en viu, ja que genera una gran motivació.
- Activitats d'interpretació. Ser curós i respectuós amb l'exemple original de la cultura —facilitar la traducció del text, el significat del contingut, la pronunciació. Procurar interpretar la música amb instruments propis de la cultura, i, quan no sigui possible, buscar instruments amb un so tan pròxim com sigui possible a l'original.

- Activitats de creació. Incorporar elements característics de la música del món que s'estudia i servir-se d'aquestes activitats per comprovar si s'han interioritzat les estructures sonores de la nova música.

A manera de resum, podem dir que considerem que iniciar el projecte amb l'escolta d'una música del món és molt adient, perquè proporciona un joc de descoberta que permet als alumnes entrar en contacte amb l'obra des de l'autenticitat de la música, i facilita un apropament més real i proper a les característiques sonores de cada cultura. Alhora, però, cal que, un cop iniciat el projecte, es potenciï i es vetlli perquè es facin activitats de pràctica musical des de tots els àmbits —escolta, interpretació, creació.

La música del món propicia el treball de diferents tipus de continguts

Les activitats portades a terme en aquests projectes de treball ens mostren i avalen que a través de la música del món els alumnes adquireixen un ventall molt ampli de continguts. Aquests van des dels propis i particulars o distintius de la música de la cultura que és objecte d'estudi fins als que estan marcats pel currículum mateix.

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.

Tractar els continguts curriculars a través de les músiques del món també comporta donar una visió àmplia i global del tractament d'aquestes músiques. D'alguna manera, tal com comenta Martí (2002), es crea consciència, tant en mestres com en alumnes, que a l'escola cal incorporar materials musicals procedents d'altres cultures, però no com a músiques ètniques, sinó senzillament com a alternatives musicals diferents, sempre amb la idea de fons que totes són vàlides per ensenyar i aprendre música.

La utilització de materials facilita la comprensió i l'aproximació de la música i la cultura

Introduir la música del món a l'aula té un component de novetat, però també de desconeixença, així que, de la mateixa manera que passa en qualsevol altra àrea quan es vol introduir un nou concepte, si es presenta acompanyat de quelcom visible i palpable, incideix molt positivament en l'aprenentatge.

En aquest sentit, també hem de dir que la utilització de materials quan es fa escoltar o interpretar música del món resulta molt motivador per als alumnes, ja que aquests donen una altra dimensió al contingut i fan que l'aprenentatge esdevingui més proper, vivencial i significatiu. A més a més, aporten credibilitat a la informació, ja que allò que el mestre explica, els alumnes ho poden veure en viu i manipular-ho.

Tant per al mestre com per al *culture bearer*, servir-se dels materials els permet il·lustrar, aprofundir, demostrar i exemplificar les explicacions, i 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 es comenta.

Finalment, sempre que sigui possible, hem pogut constatar que l'ús de material, com ara partitures i musicogrames per acompanyar i il·lustrar la música, en facilita molt la comprensió. Consegüents amb el que acabem d'exposar, i de cara a una posada en pràctica d'un nou projecte, tenir la possibilitat de disposar de materials o no pot condicionar-ne la viabilitat.

Els mestres han de tenir cura de la seva formació

Al llarg del desenvolupament d'un projecte de treball sobre música del món, el mestre evoluciona en relació amb el nivell d'aprenentatge i coneixement sobre la música i la cultura que es tracta en el projecte. En aquest sentit, els resultats obtinguts pel que fa a la formació del docent ens fan presentar les consideracions següents:

- El mestre ha d'estar en un procés de formació constant. Els temes que es tracten en els projectes evolucionen segons els interessos dels alumnes i, 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 envers la música, en la capacitat que té d'aportar-los informació, de guiar-los, i en el fet de seleccionar unes obres adequades per a les activitats de pràctica musical, entre d'altres.
- La formació del mestre també li permet contextualitzar d'una manera més efectiva, ja que com més coneix la cultura i la música, més pot relacionar aquests dos aspectes i portar a terme una contextualització més bona, que farà que els alumnes compreguin la música sota un punt de vista més holístic i global.
- Per formar-se, cal que sigui exigent i només utilitzi 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.

No només la recerca que hem portat a terme constata la importància de la formació del mestre, sinó que 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 formi i que rebin una preparació musical especialitzada.

El desenvolupament dels projectes de treball a l'àrea de música s'organitza en fases i etapes

La posada en pràctica dels projectes de treball a l'àrea de música ha posat de manifest dues novetats sobre allò que la literatura comenta en relació amb el desenvolupament dels projectes de treball:

- L'aparició d'una nova fase que anomenem «reactivació i reelecció del tema d'interès».
- La repetició de forma cíclica, dins d'un mateix projecte, de les fases que inclou, cosa que origina un desenvolupament del projecte per etapes.

A més a més, també hem constatat 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 van sempre una darrere de l'altra, i sovint es relacionen en el procés i es van intercalant.

- L'aparició d'una nova fase: reactivació i reelecció del tema d'interès

Dins l'àrea de música, a més de les fases establertes per diferents autors, tals com Hernández i Ventura (2008), Martín (2006), Orts (2011), Pozuelos (2007) i Zabala (2005) —les quals corresponen, a grans trets, a l'activació i l'elecció del tema d'interès, la recerca de la informació, l'elaboració i la síntesi de la informació, i l'exposició i l'avaluació de la informació—, s'hi afegeix una de nova: la reactivació i la reelecció del tema d'interès.

Aquesta fase es produeix 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 comença aquesta fase és perquè els alumnes han manifestat expressament l'interès, i només s'activa quan es disposa de temps suficient per iniciar altra vegada tot el procés de desenvolupament del projecte.

- El desenvolupament del projecte per etapes

Una altra de les particularitats dels projectes de treball a l'àrea de música és la repetició de forma cíclica de les diferents fases. Cadascun d'aquests períodes que inclou el desenvolupament sencer de totes les fases que el formen, l'anomenem *etapa*. Podem distingir tres etapes diferents dins d'un projecte de treball:

- *La pràctica musical prèvia.* Es porta a terme per aportar coneixement, vivència i experimentació als alumnes, i per activar els seus interessos en relació amb la música del món que es vol treballar. Té 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 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

Tal com hem pogut observar en el marc teòric, els experts en projectes de treball posen de manifest que els mitjans TAC estan molt presents, generalment, a l'hora de portar a terme projectes de treball. També succeeix d'aquesta manera en l'àrea de música, en la qual, a més a més, també actuen com a suport, ja que permeten suplir les mancances de dedicació horària amb les quals es troben els mestres de música.

Així doncs, i seguint les idees d'autores com Arpin i Capra (2001), considerem que quan 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. Per tant, cal tenir-les en compte perquè poden facilitar la feina de gestió, d'organització i de seguiment del projecte.

10.3 Conclusions en relació amb les aportacions de l'experiència

Una vegada vistes les particularitats de la pràctica didàctica, com també els aspectes que cal tenir en compte per aplicar-la, arribem a les conclusions que concreten la manera com aquesta experiència permet millorar la pràctica educativa de la música del món a l'escola primària. A continuació, detallem cadascuna de les seves aportacions en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, i en relació amb altres àmbits.

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 on s'emmarca la recerca que hem portat a terme, la pràctica didàctica plantejada representa una nova manera de treballar aquest tipus de música a l'aula, la qual se centra en el fet de relacionar la música amb els aspectes socioculturals que l'envolten, de recollir els interessos dels alumnes pel que fa a aquesta música, de potenciar la visita d'un *culture bearer*, de fomentar la pràctica musical, de fer recerca sobre temes musicals i de treballar en grup, entre altres molts aspectes que hem comentat al llarg de tota la recerca.

A continuació, destaquem aquells punts que ens sembla que és important que es destaquin sobre les aportacions de la pràctica didàctica en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la música del món:

Proporciona un model per a futures pràctiques

D'una banda, la descripció narrativa que hem portat a terme per donar resposta al segon 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— ha proporcionat un relat de cadascun dels dos projectes de treball que s'han desenvolupat en la recerca. Aquests relats queden com a materials que poden servir d'exemple o com a 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.

De l'altra, també cal 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 amb la metodologia dels projectes de treball i la música del món, que considerem que pot ser útil com a punt de partida per a futures investigacions o com guia per al desenvolupament de diferents pràctiques didàctiques.

Propicia un aprenentatge contextualitzat de la música

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), Carolin (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.

És a dir, la pràctica didàctica aporta als alumnes un aprenentatge de la música del món contextualitzat, a partir del qual els nens i nenes entenen que la música no és un fet aïllat de la seva cultura, sinó tot el contrari: els aspectes que envolten la música defineixen les seves particularitats i la diferencien de les altres músiques 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.

Per tant, podem resumir 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.

Contribueix en el fet de 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 en el fet de donar un tractament de la música sòlid i fonamentat, que desemboca 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 alumnes s'hi han dedicat, n'han de buscar informació, han de fer pràctica musical i centrar la seva atenció en aquest tipus de música. Això promou que s'hi puguin aproximar i que n'obtinguin una base de coneixement, per tant, fa que la pràctica de la música del món no sigui anecdòtica, sinó que, pel fet de dedicar un cert període de temps a comprendre-la, esdevingui significativa.

Promou que la música prengui una nova dimensió dins l'escola i n'augmenti el 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 n'augmenti el 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 està 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 fa que guanyin confiança en el terreny de la música.

En darrer lloc, cal constatar que l'experiència ens ha demostrat, i, per tant, podem afirmar, que és possible que a l'escola es desenvolupin projectes de treball en el qual s'inverteix el rol que habitualment ocupa la música. 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 incideix en l'ensenyament-aprenentatge de la música del món, sinó que també ho fa en altres aspectes, la qual cosa en magnifica el valor i el 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 la música d'una cultura que no és la pròpia, interessar-s'hi, emocionar-se i fer-se preguntes sobre aquesta, entre d'altres.

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 a la comprensió de les altres cultures, i potenciem la formació dels valors i les actituds de persones amb mentalitat receptiva.

Vist així, podem dir que aquest tipus de projecte influeix molt positivament en l'educació intercultural, entesa com a quelcom que s'adreça a tots els alumnes, i que hi incideix, independentment de si són alumnes nouvinguts o no.

El treball sobre 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 se sentin valorats i tinguin un protagonisme diferent del que tenen habitualment. 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. També 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.

Si ho mirem des d'un punt de vista musical, podem dir que aquesta educació intercultural també està present pel vincle que té amb la multimusicalitat —abraçar més d'una música, obrir l'oïda a altres possibilitats sonores. Així doncs, tractar la música del món amb la perspectiva global que aporta aquesta pràctica didàctica fa que els alumnes experimentin una obertura de mires pel que fa a la comprensió i l'acceptació d'altres cultures, i això es genera paral·lelament a l'obertura de l'oïda, la comprensió de les músiques del món i el fet d'aproximar-s'hi. Blacking (1987) defensa 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 des de la qual els alumnes prenen una nova perspectiva de la seva pròpia cultura, la situen en un context més ampli, el de totes les cultures.

Tal com hem exposat a l'inici d'aquest capítol, les conclusions exposades fins ara, fruit de tota l'anàlisi portada a terme, les hem ordenades perquè concretessin la idoneïtat de la pràctica didàctica innovadora, els aspectes que cal tenir en compte per aplicar-la i les seves aportacions. Ara, en darrer lloc, tenim la necessitat de fer dues consideracions des d'una perspectiva més global i transversal de tot el treball:

Els aspectes clau del disseny de la pràctica didàctica juntament amb els condicionants establerts constitueixen les particularitats d'un projecte de treball sobre músiques del món i, a més, fan possible la seva correcta aplicació.

Tal com ja s'ha reiterat al llarg de la recerca, en l'estudi exploratori es va concloure que portar a terme un projecte de treball sobre música del món requeria introduir unes variants en el desenvolupament habitual que se segueix en altres àrees. Aquestes particularitats són el que hem anat anomenant *aspectes clau*,³ i alguns els hem situat com a condició (condicionants)⁴ que cal complir en la pràctica didàctica dels projectes de treball sobre música del món, l'objecte d'estudi de la recerca.

Una vegada arribats al final, després d'haver fet el doble estudi —el lineal-narratiu i el parcialitzat-interpretatiu—, no només reafirmem la idoneïtat d'aquests aspectes clau i condicionants, sinó que considerem que són totalment necessaris i imprescindibles per fer una pràctica didàctica com la que proposem, en la qual cohabitin les músiques del món i els projectes de treball. Per tant, d'una banda, constitueixen elements diferenciadors respecte dels models més habituals de projectes de treball i, de l'altra, són d'aplicació obligatòria en les pràctiques didàctiques de músiques del món.

També cal comentar que molts d'aquests aspectes clau i condicionants concorden amb els elements rellevants que ens mostren la idoneïtat del binomi i amb els aspectes que cal tenir en compte en la pràctica didàctica. Això ens mostra la conveniència d'aquest plantejament, i que el disseny elaborat per portar a terme la pràctica didàctica es pot fer servir en aplicacions futures, ampliant-lo amb els nous aspectes trobats i comentats al llarg d'aquestes conclusions.

La pràctica didàctica conté els trets identificatius de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball, per tant, es constitueix com a tal.

El desenvolupament i l'anàlisi de les dues experiències portades a terme ens ha aportat informació que hem contrastat amb les reflexions de diversos autors, l'hem estructurada i, a partir d'això, hem definit la naturalesa dels projectes de treball (idees recollides en el marc teòric).

³ La llista d'aspectes clau concretats, com també el mapa conceptual que hi correspon, és a les pàgines 150-154. A manera de recordatori són: 1. Fer diferents tipus d'activitats didàctiques. 2. Experimentar i vivenciar la música, si pot ser, abans de donar-ne informació detallada. 3. Seguir els trets metodològics propis de la metodologia dels projectes de treball. 4. Utilitzar material 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.

⁴ Els condicionants per a l'aplicació de la pràctica didàctica són: 1. Fer una pràctica musical prèvia. Que el mestre esculli el tema del projecte, que comenci amb una activitat d'audició i que el mestre tingui cura de la seva pròpia formació. 2. Promoure la visita d'una persona experta per fer-li una entrevista. 3. Contextualitzar la música. Relacionar diferents disciplines i promoure la coordinació entre docents. 4. Seguir les característiques dels projectes de treball. Fer una recerca.

Malgrat que pugui semblar reiteratiu, una vegada feta la recerca, ens sembla important fer referència a alguna de les característiques que identifiquen i situen la nostra pràctica didàctica com un projecte de treball; característiques que, per tant, han d'estar sempre presents en aquest tipus d'experiències. Aquestes són les següents:

- La recerca és un procediment bàsic per a l'aprenentatge

Es potencia l'esperit investigador dels alumnes, i la construcció de coneixement es basa en la investigació i en el tractament de la informació. D'acord amb Chard (2011), en els projectes de treball, les activitats de recerca es tradueixen en un mètode didàctic, és a dir, gràcies a la tasca de buscar informació, els alumnes no només adquireixen coneixements, sinó també competències i habilitats.

- La participació de l'alumnat i la manifestació dels seus interessos són els punts de partida del seu aprenentatge

Es fa que els alumnes participin a través de la conversa. També es tenen en compte els seus interessos, ja que en tot moment es potencia que els nens i nenes es puguin plantejar què volen saber i conèixer. Per aquest motiu, es fan activitats de motivació, d'expectació i de guia. En el mateix sentit s'expressa López (2010) quan diu que els projectes de treball són una metodologia que se centra en els interessos dels alumnes, i aquest fet fa 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 els nivells i les capacitats i, en definitiva, que s'atengui molt millor la diversitat present a l'aula. En conseqüència, s'incrementa l'autoestima positiva, fet que propicia un millor aprenentatge. Chard (2011) secunda aquesta idea quan exposa que, en els projectes de treball, els alumnes se senten protagonistes del seu propi aprenentatge, cosa que genera motivació i una gran implicació en el projecte.

- L'organització de l'alumnat és diversa

L'organització en petit grup és la que predomina en la major part del desenvolupament dels projectes, tot i això, en un projecte de treball l'organització de l'alumnat és flexible i diversa.

Autors nacionals i internacionals donen suport a aquesta idea quan afirmen que, malgrat que la dinàmica de treball més característica dels projectes de treball és l'activitat en petits grups, també es pot treballar individualment o amb tot el grup classe (Katz, 1994; Martín, 2006).

Finalment, cal comentar que el que acabem d'exposar sobre els trets identificatius dels projectes de treball dins la nostra pràctica didàctica ho entenem com una petita aportació a la demostració del valor pedagògic dels projectes de treball. També com unes conclusions que ajuden a resoldre l'ambigüitat en relació amb el terme dels projectes de treball, de la qual parlen autors com Pozuelos (2007) quan diuen que el terme *projectes* s'ha utilitzat a l'escola com un comodí que maquilla diferents pràctiques que no tenen res a veure amb aquesta metodologia d'ensenyament-aprenentatge.

10.4 Reflexions finals i propostes de futur

A banda de tot el que aquest treball ens ha aportat en relació amb 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:

- D'una banda, 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: el fet de reflexionar sobre aquests aspectes i veure que hi ha altres maneres d'ensenyar, i el 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.
- De l'altra, ha permès als alumnes motivar-se, i comprendre, aproximar-se i fer-se seva la música d'una altra cultura, cosa que ha significat 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 influït en la millora de 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 d'enfrontar-se al coneixement, cosa que els prepara per al 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 finalitzat el projecte. 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 dels mestres tutors per acompanyar-los en aquest sentit, ens fa entendre que la pràctica didàctica és vàlida i que cal donar-la a conèixer perquè 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. Estem convençudes, però, 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, i que s'han combinat diferents tipus d'anàlisi de dades i s'han 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 concretar les idees tractades més importants.

Finalment, abans de donar pas a les vies de futur que ens ha obert aquesta recerca, voldriem comentar que el fet d'haver-la portat a terme en dues escoles amb característiques diferents i d'haver treballat músiques de diferents països en cadascun dels projectes ha estat un punt positiu, perquè ens ha permès veure que l'experiència es pot portar a terme en diferents contextos i hem pogut comprovar que la proposta és realment factible. Així doncs, el que hem conclòs al llarg d'aquest capítol són unes generalitats que, malgrat que provenen de dos casos concrets, poden servir com a model o d'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 obre la porta a indagar amb més profunditat alguns dels elements que s'han analitzat i a descobrir-ne noves aplicacions i aportacions. El més important és que ens motiven per continuar aprenent i per continuar 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 amb la visita d'un *culture bearer*. El que hem descobert en relació amb la figura del *culture bearer* ha resultat realment captivador, ja que considerem que les potencialitats d'aquesta figura poden aportar molt a l'ensenyament-aprenentatge de la música del món. Ens sorgeixen noves línies sobre les quals es pot investigar, per exemple, en relació amb la formació dels mestres mitjançant un *culture bearer*. En aquest sentit, ens proposem fer un taller de formació de mestres a partir de la figura del *culture bearer*, perquè considerem que el valor de la formació d'un músic originari de la cultura que s'estudia és immens, ja que, per exemple, poden formar els mestres en interpretació musical, en cultura, en pronunciació de textos, en contextualització de la música, i això pot influir directament en la qualitat del que els mestres ensenyin a les seves aules.

També ens plantegem la possibilitat d'investigar amb més profunditat les repercussions de la intervenció del *culture bearer* en el desenvolupament d'un projecte de treball. Voldriem aprofundir en la manera com activa la motivació dels alumnes, el seu interès, i el motiu pel qual és un punt d'inflexió dins del projecte.

Ens encurioseix molt la manera que tenen d'ensenyar els *culture bearers* i com aquesta afecta l'ensenyament-aprenentatge de la música del món. Per tant, considerem que aquest podria ser un altre focus de recerca.

Finalment, per divulgar el potencial i la funcionalitat d'aquesta figura en el nostre context, creiem que hem de buscar un terme per anomenar el *culture bearer* que sigui comprensible, identificable, i que serveixi de referència en el nostre context i en la nostra llengua.

En relació amb la pràctica musical prèvia. La pràctica musical prèvia constitueix en una nova etapa o fase en el desenvolupament d'un projecte de treball respecte del que ha estat estipulat fins ara. Creiem que obre la possibilitat de plantejar nous recursos en altres àrees que ens facin estudiar aquesta fase de preparació en el desenvolupament d'un projecte de treball.

També volem indagar la manera com influeix 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 amb 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 fer que els alumnes puguin comprendre la música del món. Els resultats ens han mostrat que els alumnes participen en aquesta contextualització, però tenim dubtes sobre quin nivell de consciència en tenen i fins a quin punt senten necessitat de fer-la.

També ens plantegem analitzar tot el potencial del model calidoscopi en una pràctica de música del món.

En relació amb la concreció d'una guia per a l'aplicació de la pràctica didàctica en altres contextos. Una altra proposta de futur que pot donar continuïtat a la recerca és organitzar els aspectes que cal tenir en compte per fer una pràctica didàctica d'aquest tipus, com també els elements rellevants que hem destacat com a conclusió de la recerca per poder-ne extreure unes pautes didàctiques que puguin ser un referent en altres contextos i en futures aplicacions, i que constitueixin un material útil per als mestres.

En relació amb les aportacions de la pràctica didàctica a la literatura escrita. Hem plantejat una recerca de la qual hem pogut obtenir molts elements innovadors i d'altres que corroboren les idees ja expressades per diferents autors. En aquest sentit, ens plantegem ampliar la mostra i aplicar la recerca en altres contextos per verificar el que hem pogut obtenir i, d'aquesta manera, poder generalitzar amb un criteri més fonamentat.

En relació amb el 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-ne una anàlisi amb més profunditat, i fer projectes de treball amb altres tipus de música per veure si el desenvolupament és similar o varia, com també aprofundir més en el paper que tenen el mestre i els alumnes, la manera de plantejar les activitats didàctiques i el desenvolupament de les fases i les etapes, entre d'altres.

En relació amb els temes d'interès dels alumnes. Hem pogut veure que, en ambdós projectes, tot i que s'han portat a terme en contextos diferents i que s'hi han tractat músiques de diferents cultures, els tipus d'interessos que els alumnes han plantejat són similars. Això també ens ho mostren altres experiències, com la de Chen-Hafteck (2007) o la de Nadal (2007). En aquest sentit, es podria indagar amb més profunditat els motius pels quals trobem aquesta casuística.

En relació amb el tipus d'activitats didàctiques. Hem pogut observar que hi ha molta literatura sobre l'escolta i la interpretació de la música del món, però no gaire sobre les activitats de creació en relació amb 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 sobre com influeixen en l'aproximació dels alumnes a la música, 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 significat 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 fent-nos preguntes i de continuar 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, ja que constitueix un nou recurs per als mestres i una nova manera d'aprendre música per als alumnes.

En darrer lloc, cal comentar que aquesta recerca ha servit per constatar que la música és una activitat social, és comunicació, una matèria que aporta coneixement interdisciplinari i competencial i, com a tal, ha de tenir un paper rellevant a l'escola.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abril, C. (2006). Music that represents culture: selecting music with integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38-45.

Adell, J. E. (2002). La interculturalitat en la música popular contemporània: una aproximació crítica. A Caja, J., Fuertes, C. (2002). *Músiques del món a l'educació infantil, primària i secundària* (39-50). Barcelona: ICE.

Aguirre, A. (Ed.). (1997). *Cultura e identitat cultural. Introducció a la antropologia*. Hospitalet de Llobregat: Bardenas.

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: Paidós Educador.

Álvarez, M., Terensi, F., Cervera, R. (2006). La maleta de les cultures. Un projecte intercultural. *Guix. Elements d'acció educativa*, 326, 53-59.

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.

Andrés, I. (2004). Les arts, llengua vehicular en educació intercultural. *Guix. Elements d'acció educativa*, 302, 20-25.

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: Grune & Stratton.

Ballester, J. (2010). Comercio justo. Un tipo de consumo solidario. A 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* (91-96). Barcelona: Graó.

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* (7a ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.

Barnwell, Y. (2011). "Culture bearer". *Clarice Smith performing arts center*. Maryland: Universitat de Maryland. Recuperat de <http://claricesmithcenter.umd.edu/blog/dr-ysave-barnwell-culture-bearer>

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.

Bartolomé, M. (1997 a). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 7-28.

Bartolome, S. J. (2010). Toward a new conception of world music education: the virtual field experience. A Clements, A. C. (Ed.). (2010). *Alternative approaches in music education. Cas studies from the field* (29-40). Lanham: MENC.

Bartolome, S. J. (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.

Battle, A. (2007). *Músiques del món: anàlisi per la selecció i l'establiment de criteris per un repertori a l'escola*. (Treball de recerca màster). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperat de <http://ddd.uab.es/record/45747?ln=ca>

Bernardo, J., Caldero, J.F. (2002). *Las variables y su operacionalización*. Recuperat de <http://www.scribd.com/doc/3275096/variables-y-operacionalizacion>

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*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut i Departament d'Educació i Fundació Jaume Bofill.

Boshkoff, R. O., Gault, B. M. (2010). Cultural Bearers in the children's choral ensemble. A Clements, A. C. (Ed.). (2010). *Alternative approaches in music education. Cas estudis from the field* (189-200). Lanham: MENC.

Bresler, L., Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. A Colwell (Ed.). *The Handbook on Music Teaching and Learning*. Nova York: Macmillan.

Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Dins de Diaz, M. (Eds.). (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.

Burton, B. (2002). Experiencing world musics in schools: from fundamental positions to strategic guidelines. A Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues* (161-186). Virginia: MENC.

Caja, J., Fuertes, C. (2002). *Músiques del món a l'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona: ICE.

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), 27-32.

Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16-30.

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. (2011). Teachers studying teachers: pedagogical practices of artist musicians. A Rice, T. (Ed.). (2011). *Ethnomusicological Encounters Music and Musicians: Essays in Honor of Robert Garfias* (81-96). Anglaterra: MPG Books Group, UK.

Campbell, P. S., Wiggins, T. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Nova York: Oxford University Press.

Carbonell, L., Gómez, M. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 11, 38-44.

Carbonell, L., Essomba, M. A., Valero, J. (2010). Los proyectos de trabajo: una herramienta al alcance. A 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* (23-29). Barcelona: Graó.

Carolin, M. (2006). An instrumental approach to culture study in general music. *Music Educators Journal*, 92(5), 38-41.

Casals, A. (2009). La cançó amb text improvisat: disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària. (Tesi Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperat de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4659/acb1de1.pdf?sequence=1>

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.

Castañer, M., Trigo, E. (1995). *Globalidad e Interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Saragossa: 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.

Chen-Hafteck, L. (2010). Discovering world music and children's worlds: pedagogy responding to children's learning needs. A Clements, A. C. (Ed.). (2010). *Alternative approaches in music education. Cas studies from the field* (41-56). Lanham: MENC.

Chard, S. (2011). *Project approach in early childhood and elementary education*. Recuperat de <http://www.projectapproach.com/>

Clements, A. C. (Ed.). (2010). *Alternative approaches in music education. Cas studies from the field*. Lanham: MENC.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2000). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Cook, J. (1990). *A checklist for evaluating multicultural materials*. Recuperat de <http://www.worldmusicpress.com/wmp/checklist.php>

Cornellà, C. (2006). La música: treball interdisciplinari i d'educació en valors. *Perspectiva escolar*, 304, 26-32.

Cruzes, F. (2008). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta editorial.

Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. Madrid: McGraw Hill

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), 30-45.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.

Departament d'Educació (2009). Currículum educació primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://phobos.xtec.cat/>

Díaz, J. M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz, M. (Ed). (2006). *Introducción a la investigación en Educació 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. A 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

Direcció general per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya (2013). Recuperat de http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.ce32baba3744d8fa172a63a7b0c0e1a0/?vgnnextoid=80d8b5e22c5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=80d8b5e22c5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca_ES

Dominguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: why bother? A 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* (1-11). Brisbane: Australian Academic Press.

Drummond, J. (2010). Re-thinking western art music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117-126.

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. (2005). Colliding perspectives? Music curriculum as cultural studies. *Music Educators Journal*, 91(4), 33-37.

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.

Echebarria, 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. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.

Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-160.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nova York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. A Hemsy de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (11-33). Buenos Aires: Guadalupe.

Essomba, M. A. (2002). *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona: Graó.

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.

- Ferrandis, A., Morales, J. L. (2003). El tractament de la interculturalitat a través de la música. *Guix. Elements d'acció educativa*, 296, 55-59.
- 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. A Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues* (187-204). Virginia: MENC.
- Fung, V. (2005). Rationals for teaching world music. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- Garcia, J. A., Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Las Razas: Wolters Kluwer.
- Garcia, R., Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- Garrido, Y. (2001). Canciones del mundo. *Música y Educación*, 46(2), 23-34.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giráldez, A., Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- 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), 23-26.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.

González, O. (2004). Música intercultural. *Guix. Elements d'acció educativa*, 302, 26-30.

González, O. (2008). Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi. (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42462?mode=full>

González, O. (2009). *Cançons d'arreu del món: cançoners intercultural*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

González, O. (2010). Una experiència de currículum musical intercultural. *Música y Educación*, 81(1), 18-33.

González-Martín, C. (2009a). *Els sistemes de valors de l'escolta musical a l'escola*. (Treball de recerca màster inèdit). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

González-Martín, C. (2009b). *Un projecte de treball a partir de l'escolta d'una música del món* (Treball de recerca màster). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperat de <http://www.recercat.net/handle/2072/97363>

González, C; Valls, A. (2010a). Las músicas del mundo, un camino hacia la interculturalidad. A Soriano, E; González, A.J; Zapata, R. M (editors). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. Almeria: Universidad de Almeria.

González, C; Valls, A. (2010b). Músiques del món i treball per projectes. A Departament de Didàctiques específiques de la Universitat de Girona (editors). *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona

González, C; Valls, A. (2011). Conociendo música y cultura a través de la metodología de Proyectos de Trabajo. Nuevas experiencias didácticas de música del mundo. *Congreso de Educación Educa 2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación*. Madrid.

González, C; Takasu, H. (2012a). A Cross-cultural Research: Discovering Musical Interests of Children through the Project Method. Koniari, D; Dimitrakopoulou, M; Aggelidou, Sh; Parpara, Ch; Thönnell, J. (editors). *30th ISME World Conference on Music Education*. Tessalònica, Grècia: International Society for Music Education

González, C; Valls, A. (2012b). The Project Method: An Effective way to Learn World Music.

Koniari, D; Dimitrakopoulou, M; Aggelidou, Sh; Parpara, Ch; Thönell, J. (editors). *30th ISME World Conference on Music Education*. Tessalònica, Grècia: International Society for Music Education.

González, C; Olivares, V; Minguillán, P. (2012). Música, dansa i cultura mexicana a l'Arenal. *Les competències bàsiques en l'educació musical*. VIII Jornades de Música de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42655/6/Publicacio_jornades_musica.pdf.txt

Gran Enciclopèdia Catalana (1992). (5ª ed.). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Grau, M. (2003). *La cançó com a nexa intercultural a l'aula* (Llicència d'Estudis inèdita). Consultada a <http://www.xtec.cat/sqfp/licencies/200203/resums/mgrau.html>

Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot i Burlington: 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: Edicions 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. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/books/project.html>

Helm, J. H. (Ed.). (1998). *The project approach catalog 2*. Illinois: ERIC. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/books/projcat2.html>

Helm, J. H. (Ed.). (2000). *The project approach catalog 3*. Illinois: ERIC. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/books/projcat3.html>

Helm, J. H. (Ed.). (2003). *The project approach catalog4*. Illinois: ERIC. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4.html>

Haas, R. (2010). *Les Musiques du monde*. França: Fuzeau

Helm H. J. & Katz L. (2011). *Young investigators: the project approach in the early years* (2n ed.). Nova York: Teacher's College.

Hemsey de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.

Hernández, F. (1996). Proyectos de trabajo. Otra manera de saber. *Cuadernos de pedagogía*, 243, 47-91.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.

Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.

Hernández, F. (2004). Proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 332, 45-78.

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

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Herrera, S., Echevarría, P. (1996). Un paseo por Grecia. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 4, 127-132.

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: Ablex.

Katz, L., Chard, S. C. (1998). Issues in selecting topics for Projects. Dins de Helm, J. (1998). *The Project Approach Catalog 2*. Illinois: ERIC.

Katz, L. G. (1994). *The project approach*. Illinois: ERIC. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html>

Katz, L. G. (1996). Foreword: The Importance of Projects. A Helm, J. H. (Ed.). (1996). *The project approach catalog*. Illinois: ERIC. Recuperat de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/books/projapp1/initial.html#Foreword>

Katz, L.G. (2007). PIP projects. Recuperat de <http://illinoispip.org/index.html>

Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías* (2a ed.). Mèxic: Editorial Interamericana.

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. Recuperat de <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. (2000a). Multiculturalismo en la educación musical en los Estados Unidos. *Conservatorianos*, 4

Kreutzer, N. J. (2000b). Música para la educación multicultural. *Conservatorianos*, 6, 58-61.

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica 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
- Laborde, D. (1998). *Les musiques à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- 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.
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín oficial del Estado*, 4 de maig del 2006, núm. 106, suplement 11.
- López, F. (2010). Introducción. A 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* (9-12). Barcelona: Graó.
- López-Barajas, E. (1997). *Integración de saberes e interdisciplinariedad. Actas y Congresos*. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.
- Lluch, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.
- Lum, C. H. (2009). Teaching world music through feature films. *Music Educators Journal*, 95(3), 71-75.
- Lundquist, B., Szego, C. K. (Eds.). (1998). *Musics of the world's cultures: a source book for music educators*. Reading: International Society for Music Education.
- Majó, F. (2010). Pels projectes interdisciplinaris competencials. *Guix. Elements d'acció educativa*, 268, 22-32.
- Malagarriga, T., Martínez, M. (2013). *Todo se puede expresar con música*. Barcelona: Dinsic
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de mercados*. Madrid: Prentice Hall.
- Malm, W. P. (1985). *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano oriente y Asia*. Madrid: Alianza Música.

Malmberg, I. (2012). *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische perspektiven der projektmethode für lehr-und lernprozesse im musikunterricht*. Berlin: Lit Verlag.

Margarit, J. (1998). La globalidad como contenido básico de la educación musical. *Música y Educación*, 35(3), 71-83.

Martí, J. (2000). *Más allá del Arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Editorial Deriva.

Martí, J. (2002). Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural. A Caja, J., Fuertes, C. (2002). *Músiques del món a l'educació infantil, primària i secundària* (53-62). Barcelona: ICE.

Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos De Pedagogía*, 328, 55-58.

Martin, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.

Martínez, J. (2006). Educació musical i multiculturalisme. *Cantabou*, 21, 22-23.

Mases, M., Molina, M. J. (1993). De las intenciones a la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 54-57.

McCullough-Brabson, E. (2002). Passing the cultural baton of music. A Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues* (119-138). Virginia: MENC.

Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern: Northeastern University Press.

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.

Moreno, M. (1998). Etnomusicología y educación musical en Canadá: una visión multicultural. A Pelinski, R., Torrent, V. (Eds.). *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. (271-276). Sabadell: SibE.

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.

Mosquera, J. (2010). *El método de proyectos. Origen y desarrollo*. Universidad Nacional Abierta. Recuperat de <http://www.slideshare.net/MarcosVillegas1/el-mtodo-de-proyecto>

Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: ICE – Horsori.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. Madrid: Limusa.

Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), 382-396.

Nettl, B. (1985). *The western impact on world music: change, adaptation, and survival*. Nova York: Schirmer Books.

Nettl, B. (1997). La etnomusicología y la enseñanza de la música del mundo. A Hemsy de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (35- 41). Buenos Aires: Guadalupe.

Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. A Díaz, M. Giráldez, A. (Eds.). *Investigación cualitativa en educación musical*. (199-115). Barcelona: Graó.

Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Barcelona: Graó.

Palmer, A. J. (1992). World music in music education: the matter of authenticity. *International Journal of Music Education*, 19(1), 32-40.

Pantoja, A. (Ed.). (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.

Parellada, C. (2007). Mitos de la cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 368, 72-77.

Parr, C. (2006). Eight simple rules for singing multicultural music. *Music Educators Journal*, 93(1), 34-37.

- 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.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (3a, ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3a ed.). Madrid: La Muralla.
- Pozo, E. (2010). Experiencia pedagógica de la enseñanza de geografía e historia en inglés en secundaria. A 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* (105-108). Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- 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*. Farnham: ASHFATE.
- Rodríguez, S. (2010). De las competencias a los proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 400, 36-39.
- Roldán, A. R. (1997). El trabajo por proyectos en el sistema educativo español: revisión y propuestas de realización. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 115-125.
- Romero, G. A. (2009). La pedagogía en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 25. Recuperat de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO%20ADOLFO ROMERO_2.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_2.pdf)
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fndamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

- Sainz, F. (1933). *El método de proyectos*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sala, A. (2007). *Músiques del món, un material multimèdia i multicultural*. (Llicència d'Estudis inèdita). Consultada a <http://www.xtec.cat/sqfp/llicencies/200607/memories/1607m.pdf>
- Sánchez, R., Arguís, R. (2003). La educación intercultural en el área de música: un proyecto de innovación e investigación educativa. *Música y Educación*, 54(2), 57-72
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Sanmartí, N., Tarín, R. M. (2010). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. A 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.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: the case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349.
- Schippers, H. (2009). *Facing the Music. Shaping music Education from a global perspective*. Nova York: Oxford University Press.
- Scurati, C., Damiano, E. (1974). *Interdisciplinarietà y Didáctica*. Madrid: Adara educación.
- Seeger, A. (2002). Catching up with the rest of the world: music education and musical experience. A Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues* (103-118). Virginia: MENC.
- Seeger, A. (2010). Short videos from Dr. Anthony Seeger. *Sociosound*. Recuperat de <http://sociosound.wordpress.com/2010/09/16/short-videos-from-dr-anthony-seeger-ethnomusicologist-ucla/>
- Senders, W., Davidson, L. (2000). Music and multiculturalism: Dimension, difficulties & delights. *Journal for Learning through Music*, 18-27. Recuperat de <http://music-in-education.org/articles/1-E.pdf>
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Akal.

- Siankope, J., Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sleeter, C. E. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: a case study. *Action in Teacher Education*, 31(1), 3-13.
- Sleeter, C. E., 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* (141-157). 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. *Eufonia. Didáctica de la música*, 55, 7-16.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Tyson, J. (2000). Building learning through music communities: How performing musicians can connect with public elementary schools. *Journal for learning through music*, 44-49. Recuperat de <http://music-in-education.org/articles/1-L.pdf>

- Vallès, J., Álvarez, D., Rickenmann, R. (2011). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Valls, A., Battle, A. (2008). Las músicas del mundo en el aula. A 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, 14-23.
- Velasco, H., Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta
- Ventura, M. (1996). ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos? *Cuadernos de pedagogía*, 243, 58-62.
- Viladot, L. (2009). *Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició col·lectiva a l'aula de 3r elemental*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Volk, T. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Nova York: Oxford University Press.
- Volk, T. (2002). Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. A Reimer, B. (Ed.). (2002). *World music and music education: Facing the issues* (15-30). Virginia: MENC.
- Wade, B. C. (2004). *Thinking musically. Experiencing music, expressing culture*. Nova York: Oxford University Press.
- Weidknecht, M. K. (2009). Multicultural music education: Building an appreciative audience. *American Education Research*. Recuperat de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf>
- Williams, S. (2011). The visiting artist as culture broker: Joe Jeaney and the negotiation of identity. A Rice, T. (Ed.). (2011). *Ethnomusicological Encounters Music and Musicians: Essays in Honor of Robert Garfias* (49-64). Anglaterra: MPG Books Group, UK.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. 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.