

La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques

Songs in the classroom: Reflection on the historicity of song genres and didactic proposals

Aina Monferrer-Palmer^a

Joaquim Dolz^b

^aUniversitat de València

A/e: aina.monferrer@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-9771-8200>

^bUniversitat de Ginebra

A/e: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>

Data de recepció de l'article: 17 de juny de 2024

Data d'acceptació de l'article: 12 d'octubre de 2024

Data de publicació de l'article: 5 de maig de 2025

DOI: 10.2436/20.3007.01.216



Copyright © 2025

Aina Monferrer-Palmer i Joaquim Dolz. Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resum

Aquest article explora el potencial d'utilitzar l'hipergènere de text cançó en l'ensenyament, especialment del català al País Valencià i des d'un enfocament plurilingüe. L'experiència destaca la necessitat d'abordar la cançó a l'aula de llengües com un hipergènere de text multimodal que pot ser protagonista de seqüències didàctiques, amb especial esment al treball de l'oralitat des de la perspectiva de l'interaccionisme sociodiscursiu. L'article està estructurat en tres parts: una revisió inicial de la cançó i de projectes clau en l'ús de la cançó en català a l'aula, propostes inicials per a la modelització didàctica dels tres gèneres de cançó i una breu descripció de tres propostes didàctiques dutes a terme amb cadascun dels tres gèneres de cançó. L'estudi conclou que incorporar diversos gèneres de cançó, incloent-hi la cançó popular tradicional, la música de cantautors i el rap, pot ser útil a l'aula de llengües també des del punt de vista de la producció oral.

Paraules clau

Cançó, ensenyament de llengües, música tradicional, Nova Cançó, rap, propostes didàctiques.

Abstract

This article explores the potential of using the song text hypergenre in education, particularly in the teaching of Catalan with a

plurilingual approach in the Valencian Country. Experience highlights the need to address songs in the language classroom as a multimodal text hypergenre that can play a central role in didactic sequences, with a particular focus on oral skills from the perspective of sociocultural discourse interactionism. The article is structured into three parts: an initial review of songs and key projects involving the use of Catalan songs in the classroom, initial proposals for the didactic modeling of the three song genres and a brief description of three didactic proposals created for each of the three song genres. The study concludes that incorporating various song genres, including traditional folk songs, singer-songwriter music, and rap, can be beneficial in the language classroom, particularly from the perspective of oral production.

Keywords

Song, language teaching, traditional music, Nova Cançó artistic movement, rap, didactic proposals.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

1. Introducció

En aquest treball, partim de la hipòtesi que la cançó, com a hipergènere multimodal, pot ser una eina didàctica eficaç en l'ensenyament de llengües, i ens centrem en l'aula de català al País Valencià. A més, la utilització de diferents gèneres de cançó (tradicional, Nova Cançó i rap) pot contribuir a millorar la comprensió i la producció orals.

A més, ens plantejem els objectius següents: 1) explorar el potencial didàctic de la cançó en l'ensenyament de llengües; 2) analitzar la relació entre la música i l'oralitat a l'aula des de l'interaccionisme sociodiscursiu; 3) proposar modelitzacions didàctiques de diferents gèneres de cançó (tradicional, Nova Cançó i rap) aplicables a l'ensenyament del català; i, finalment, 4) fomentar la producció textual creativa a partir de l'anàlisi i la creació de noves cançons.

En l'ensenyament d'una llengua, no és prou abordar la lectura i l'escriptura. El desenvolupament dels usos suposa escoltar, comprendre i parlar, i exigeix un tractament del conjunt d'aspectes associats a la textualitat oral. Parlar una llengua no es redueix al domini de les oposicions fonològiques que la caracteritzen, sinó també a l'exercici adient de tots els aspectes que caracteritzen la *musicalitat* de la llengua (el control de la veu, la prosòdia, el ritme, les pauses, l'entonació expressiva o l'èmfasi). L'expressió oral és inseparable de les dimensions multimodals. En certa manera, podem dir que l'ús oral implica *cantar* la llengua.

Cal subratllar tres aspectes relacionats amb la musicalitat de la llengua.¹ El primer és que, abans de parlar, els infants produeixen protodiàlegs en què entonen imitant els seus primers interlocutors. Per això es diu que s'aprèn a cantar abans d'aprendre a parlar (Stern, 2018). En educació infantil i en les primeres etapes de l'aprenentatge, l'ús de la llengua i de la comunicació es reforça treballant-ne la musicalitat. A més, actualment, les neurociències ens recorden que, en els casos d'Alzheimer, es perd abans la capacitat de parlar que la de recordar melodies (Baird et al., 2019), cosa que reforça l'interès del treball sobre la musicalitat com a suport de l'expressió oral.

El segon aspecte és que sabem que, per als aprenents que no són nadius, i tant si són infants com si són adults, entrar en l'ús de la llengua no és únicament una suma del domini del lèxic, de la fonologia i de la sintaxi, sinó que s'hi entra *entonant* la llengua. Per això, quan s'aprenen llengües estrangeres, cantar una cançó d'un autor conegut pot ser no només motivador, sinó també fonamental per a retenir les estructures de la llengua amb totes les dimensions suprasegmentals acabades d'esmentar.

1. Hi ha estudis científics que han demostrat que els infants que estudien música tenen més facilitat per a l'aprenentatge de llengües. Els estudis s'han fet lligats especialment a com els estudis de piano ajuden al reconeixement del to, de l'entonació i de paraules concretes: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180716/45933059610/musica-aprender-idioma-disciplinas-investigaciones-estudios.html>

El tercer aspecte està lligat a la hipòtesi formulada per antropòlegs que consideren simultània l'aparició de les capacitats humanes de comunicació verbal i musical (Patel, 2008). Tot text és multimodal i, en el cas dels gèneres orals, això implica treballar tots els aspectes musicals de l'ús de la llengua en context. La significació d'una cançó no l'aporta únicament la lletra, sinó també la música que l'acompanya, que és fonamental per a comprendre els continguts temàtics de manera completa i personal.

Siga com siga, la comunicació oral depèn de les situacions i dels gèneres orals produïts. Existeix una diversitat de gèneres orals que presenten característiques particulars.² Per exemple, recitar un poema consisteix en l'oralització d'un gènere escrit amb trets prosòdics particulars. En una exposició oral, l'entonació expressiva no és la mateixa que la de la intriga quan es conta un conte i, en el cas dels gèneres dialogats, les corbes entonatives o l'èmfasi dels interlocutors també són significatius. Quan es produeix un debat, captem la ironia sobre l'adversari pel matís entonatiu, així com percebem la vehemència de qui s'oposa per l'èmfasi de l'argumentador.

En aquest article defensarem les potencialitats dels gèneres de la cançó per a l'ensenyament del valencià per un seguit de raons. La primera no té relació només amb l'oralitat, sinó amb l'interès de la cançó en general com a element cultural i motivador per als alumnes. Podem trobar diferents gèneres de cançó associats a contextos concrets: cançó de bressol, cant de batre, ball de plaça, ball de vetlatori, entre molts altres que han estat classificats en treballs com els de Reig (2010a, 2010b i 2011) i els de Torrent (2019).

Des de sempre, els moments de treball de la cançó a l'escola han sigut moments que els alumnes recorden com a especials i particularment agradables. Si se sap escollir el gènere de cançó, pot ser atractiu per a totes les edats. A més, els moments de treball sobre la cançó introdueixen l'alumne en pràctiques de treball de la llengua i de la cultura i, per tant, sobre el *patrimoni*. Es poden escollir cançons sobre el patrimoni per a treballar rituals marcats per la cançó; es poden treballar les aportacions dels nous grups musicals que interessen el jovent. Per descomptat, l'apreciació estètica formaria part també d'un treball legítim i pertinent per als alumnes.

En segon lloc, defensem la necessitat de reforçar l'ensenyament de l'oral per a desenvolupar sobretot l'ús de la llengua. Comprendre i produir textos orals implica treballar la interpretació del que diuen les cançons amb el suport de la musicalitat. Mai no és prou la lletra per a donar significat a la cançó. Per a l'ensenyament, és fonamental

2. Des de l'ISD, quan fem servir el terme *oral*, ens estem referint a la comunicació, estem centrats en el canal, mentre que, quan parlem d'*oralitat*, fem referència a la textualitat oral en situacions de comunicació.

fomentar-ne l'ús i es pot fer amb el suport de les pautes entonatives que ofereix la reproducció d'una cançó.

Quan un alumne aprèn de memòria una cançó, integra no sols les estructures morfosintàctiques de la llengua, sinó també un lèxic de vegades nou. Hi pot reproduir la fonètica a partir del model i així aprèn *cantant* la llengua. L'ensenyament hi és, doncs, integrat. Quan l'alumne canta una cançó que ja coneix, això li permet situar-se en la pronúncia d'una persona amb un domini major de totes les dimensions de l'oralitat que li serveix de bastida per a millores en la pronúncia que no podria assolir d'una altra manera.

La tercera raó i la més innovadora és que els models dels gèneres de la cançó poden ser utilitzats per a la creació de noves cançons. Això vol dir que, quan alguns adolescents imiten, produeixen o parodien un rap, ho fan a partir del coneixement d'aquest gènere de cançó, la qual cosa es pot fer amb qualsevol gènere, però pot convenir fer-ho amb els que consumeixen més els alumnes. Descobrir les regularitats del gènere, analitzar la relació entre la lletra de la cançó i la música, pot ser una base per a desenvolupar estratègies creatives i proposar noves cançons elaborades pels alumnes individualment o en equip.

Dividirem l'article en tres parts. En la primera, analitzarem els principals treballs i accions que s'han dut a terme al País Valencià relacionats amb l'ús de la cançó a l'aula. En la segona, modelitzarem els *gèneres* de la cançó en plural, ja que considerem que hi ha diferències entre aquestes activitats verbals i el context en què es produeixen, per tal d'establir quines són les principals dimensions que es poden desenvolupar a l'aula. En concret, modelitzarem la cançó de joc, la cançó de cantautor i el rap. En la tercera part, oferirem itineraris d'ús de la cançó a l'aula a partir dels tres gèneres de cançó modelitzats en l'apartat anterior. A més, comentarem breument tres propostes innovadores per a la cançó a l'aula que hibriden gèneres de cançó, sempre pensant en com el treball sobre les cançons permet desenvolupar els usos orals de la llengua.

2. Estat de la qüestió

El món de la cançó en català és complex. La música tradicional, així com la música popular, «no és una col·lecció de peces recollides, acabades ni fixades» (Reig, 2011, p. 15), sinó que es tracta «d'una forma de representació de la quotidianitat de les capes socials més baixes [...] en què les condicions socials són més importants que els resultats estètics» (Reig, 2011, p. 17). La cançó tradicional també pot ser un signe identitari local que representa els diferents pobles del país. Hi ha diferents maneres de concebre els termes *folklore* i *tradició* en relació amb la música, altrament dita *popular*, tot i que el terme *popular* és confús perquè pot al·ludir també a música actual de corrent

majoritari.³ De fet, si ens cenyim a Reig (2011, p. 32), les músiques populars avui estan immerses en dinàmiques de difusió massiva, però comparteixen característiques amb les músiques tradicionals: l'ús de la llengua informal i fins i tot vulgar, la representació de les classes baixes, el sentit contextual i reivindicatiu, un corpus dinàmic i no acotat, el canvi constant, però amb regularitats estilístiques i temàtiques, amb un terme difús d'autoria, hibridació, consum massiu, creadora d'identitats col·lectives, canalitzadora de sentiments i amb forta vinculació pragmàtica, i, en alguns casos, el translingüisme (*translanguaging*) derivat de la multiculturalitat.

2.1. *Els Tallers de Música Popular i la Fonoteca de Materials*

La Fonoteca de Materials és un projecte de compilació de cançons populars en les seves diferents formes i gèneres etnopoètics dut a terme per escolars entre els anys 1984 i 1991 (Bataller, 2015). La compilació de cançons es va completar en 202 nuclis poblacionals valencians i presenta cançons en valencià, castellà i bilingües, una part de les quals ha estat ja digitalitzada. Es tracta d'un material valuós per la procedència explícita i les referències textuais abundants, pròpies dels gèneres més tradicionals (dances, albaides, tocs de dolçaina, cant de batre, cançons de bressol, cançons religioses, etc.), pousats del saber popular dels diversos pobles del país.

Les campanyes escolars, de les quals es deriva la Fonoteca de Materials, s'anomenaren *Tallers de Música Popular* i van ser impulsades per la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana. El treball de recopilació es va fer a partir de projectes pedagògics que implicaven tant l'alumnat com les famílies i els veïns per a la recuperació del llegat. Per tant, en el context valencià, la recuperació de la cançó tradicional en suport d'enregistrament d'àudio està estretament lligada a l'escola. En concret, fou la Direcció General de Centres i Política Educativa, aleshores dirigida per Baltasar Vives, la que va impulsar els Tallers de Música Popular, que van ser duts a terme per un equip dirigit pel músic i musicòleg Vicent Torrent, mestre aleshores en excedència i un dels fundadors del grup valencià Al Tall (1975-2013), nascut al caliu del moviment de la *riproposta* dels anys setanta, atent al rescat del patrimoni musical propi (Bataller, 2018).

A banda de l'Arxiu Musical Valencià, només consultable físicament, a partir dels Tallers de Música Popular es va poder crear la Fonoteca de Materials, que és una col·lecció de peces dins d'una trentena de discos en format vinil i en format CD editada per la Generalitat Valenciana. La major part dels materials editats en la Fonoteca tenen l'origen en les gravacions i enquestes realitzades pels alumnes dels Tallers. Les gravacions que es considerava que tenien interès eren enregistrades de nou *in situ* amb millors condicions tècniques. El criteri d'enregistrament ha estat guiat per l'absència

3. El fet que el terme *folk* en anglès es referesca a tota la música tradicional i també la música popular condueix a confusió en les traduccions al context valencià.

d'intervenció, com queda definit en la introducció: «Es tracta d'un compendi de materials sonors sense intervenció arranjadora, reelaboració ni manipulació de cap mena, que intenta ser un mirall de la realitat musical que aflora (o aflorava) de manera natural en la societat valenciana» (Fonoteca de Materials, 1987 i 1988). Del conjunt dels trenta discos editats en la Fonoteca de Materials, Vicent Torrent comptabilitza 770 interpretacions de música tradicional enregistrades en 140 poblacions valencianes a 1.400 comunicants (Torrent, 2012, p. 64-65).

2.2. Context i ensenyament de la poesia oral improvisada

Quan parlem de poesia oral improvisada, no ens referim a qualsevol recitació de poesia, sinó a la tradició en moltes cultures del món d'improvisar versos sobre una base musical: des dels *bertsolaris* bascos, la glosa mallorquina i el garrotí gitanocatalà, el vers improvisat a Sardenya i a Cuba (Zizi, 2013), i fins a arribar a l'*spoken poetry* canadenc (Biao et al. 2021, 2022) i a les lluites de galls internacionals en el rap, passant per nombrosíssimes tradicions d'arreu del món.

Frechina (2014a, p. 102) explica que existeixen tres forces que determinen la revitalització de la cançó improvisada: la necessitat d'articular identitats col·lectives localitzades, la importància dels espais de sociabilitat alternativa i la força comunicativa inherent de la mateixa cançó improvisada. En aquest mateix treball (p. 103) deixa constància d'una seqüència que parteix del redescobriment de la tradició viva o extingida, continua amb un procés de patrimonialització conduït per la societat civil i, finalment, es completa amb iniciatives de foment i difusió en forma de publicacions discogràfiques, congressos i festivals.

El cas més evident és el que fa referència al bertsolarisme, que experimenta una eclosió a finals del segle xx motivada, segons ha explicat Frechina (2014b), per l'extensió social de l'èuscar, la millora de la qualitat literària del *bertso*, la introducció del *bertso* en l'ensenyament reglat i la irrupció d'una nova generació de joves *bertsolaris*.

Si acceptem la distinció efectuada pel mateix Frechina (2014a, p. 104-111), existeixen actualment tres dinàmiques que conviuen als nostres territoris. Per una banda, es mantenen les funcionalitats bàsiques de la improvisació (cantadors de jotes en bodes i batejos, nits d'albades i guitarrades, etc.). Per l'altra, comptem amb manifestacions de *glosat participatiu*, caracteritzat pel seu component lúdic i de participació oberta. I, finalment, la glosa ha arribat als escenaris, als mitjans de comunicació i a l'escola.

El canvi operat fa que un seguit de joves que no havien sentit mai a parlar de cant improvisat s'incorporen a la glosa. A Catalunya és un referent l'Associació Cor de Carxofa (2008), que aglutina els seguidors nouvinguts al món del cant improvisat. Aquesta associació ha estat la impulsora de l'extensió de l'ús del substantiu *glosa* (acompanyat del corresponent verb *glosar*), referit a la manifestació mallorquina i menorquina per a

designar qualsevol mena d'improvisació poètica més enllà del seu origen. Aquesta accepció, entesa com a hiperònim, ha estat recollida pel TERMCAT: «*Glosa*. Gènere poètic i musical que consisteix a improvisar versos a partir d'un patró mètric i de rima sobre una determinada melodia» (Bataller, 2011).

A partir d'ací, el concepte de *transglosador* ha estat encunyat per Marcel Casellas per a designar un fenomen actual, fruit dels intercanvis i les confluències: l'existència de l'improvisador sense gènere poètic ni musical i sense geografia associada (Frechina, 2014a, p. 109). La desterritorialització d'estils i de variants és un dels elements que mostren l'eficàcia de l'intercanvi cultural entre territoris i serà la base d'experiències de *transposició didàctica*.

Hi ha experiències de difusió fruit de trobades de glosadors, *bertsolaris*, cantadors i *troveros*. En el vessant versificador, és possible plantejar propostes semblants a les que hem vist en altres territoris. Versadors valencians com ara Josemi Sánchez o el glosador mallorquí Felip Munar (2008) aposten per una renovació dels temes més enllà de la reiteració de tòpics habitual en aquesta mena de textos (Sánchez i Carballo, 2006).

2.3. La Nova Cançó

Un altre gènere valencià de cançó més actual, tot i que ja forma part del passat i que ha ocupat un lloc preeminent a l'escola, és la Nova Cançó, que fou un moviment musical i cultural que es va desenvolupar als territoris de parla catalana durant els anys seixanta i setanta del segle passat. L'estètica musical de la Nova Cançó fusionava l'element folk autòcton, però també del folk reivindicatiu nord-americà, llatinoamericà i de la Chanson Française, amb lletres en català que sovint expressaven temes socials, polítics i culturals.

Les temàtiques principals de la Nova Cançó incloïen: la lluita contra la repressió i la censura, tot tenint en compte que es desenvolupa durant el tardofranquisme, la reivindicació i la normalització de l'ús del català, i la reapropiació de tonades i de protestes internacionals derivades del Maig del 68 (cantautors antibel·licistes nord-americans, llatinoamericans dels moviments d'alliberament postcolonialista, feminisme francès, mediterraneïtat o recuperació de la identitat nacionalista amb la musicació de textos del cànon literari català passat i contemporani).

Artistes com Lluís Llach, Raimon, Maria del Mar Bonet i Ovidi Montllor en foren figures clau. Les seves obres continuen sent influents ara, no només en el món de la música catalana, sinó també en la cultura i la política catalanes més àmpliament, i les seves cançons han estat ben presents en els manuals de l'assignatura de valencià des dels anys vuitanta.

Més enllà dels evidents paral·lelismes reivindicatius, hi ha tres elements clau que emparenten la Nova Cançó catalana amb la Chanson Française, que és una de les seves principals influències pragmaestilístiques: el món medieval dels trobadors, la industrialització cultural de principis del segle xx, en què el flux cultural de París arriba directament a Barcelona i a València (Meseguer, 2018, p. 95), i el nexa comú de les reivindicacions de la Mediterrània. En aquest darrer punt, hi té un paper clau Georges Moustaki, músic grec interessat pels cantautors francesos que va acabar convertint-se en un a partir de l'arribada a França i durant les protestes del Maig del 68.

Aragüez (2006, p. 83-84) explica que els orígens de la Nova Cançó catalana es remunten a 1958, quan es feien concerts a casa de Josep Porter amb la participació de figures com Lluís Serrahima, Miquel Porter, Remei Margarit i Josep Maria Espinàs. Aquests artistes més tard formarien Els Setze Jutges i recorrerien Catalunya. Al gener d'aquell any, Serrahima va publicar en la revista *Germinàbit* un article considerat clau per molts estudiosos, que encunyava la necessitat de crear cançons contemporànies que fusionaren música i literatura, reflectint així l'època. L'article, titulat «Necessitem cançons d'ara», marcaria el començament d'aquest moviment cultural, encara que el terme *Nova Cançó* no es va adoptar fins a 1962.

2.4. *El rap valencià*

En la música del País Valencià, es poden observar de manera bastant clara, malgrat els encavalcaments inevitables, tres etapes creatives globals a partir de la Transició: la Nova Cançó (anys seixanta-vuitanta), el rock ska amb dolçaina (anys noranta i inicis dels dos mil) i l'electrònica pop (generalitzada a partir de la segona dècada del segle xxi) (Monferrer-Palmer, 2019). Tot i que no és, per descomptat, una cronologia tancada i que les categories anteriors van arrossegant-se amb creadors que s'hi ancoren, de manera que podem tindre cantautors en 2024 manifestant-se estèticament d'una manera molt semblant als cantautors de la nova cançó (Pau Alabajos, Borja Penalba, Andreu Valor, Feliu Ventura) i artistes que encara es troben ancorats en l'adaptació valenciana del rock radical basc (Xavi Sarrià, Pep de la Tona, L'Espurna, La Fulla). Sí que és cert que entre la música en valencià actual més escoltada hi ha el gènere del rap hibridat, que van iniciar grups com Orxata Sound System, Rapsodes o Arrap en la primera dècada del segle xxi i que actualment ompli escenaris massius amb un hereu d'aquell moviment com és Zoo. Per tant, eixe rap hibridat amb electrònica ballable és actualment un dels prototipus imperants en la música en valencià.

Per això afirmem que, tot i que el rap clàssic no és *per se* un gènere dominant en el consum musical en valencià en la tercera dècada del segle xxi (rapers com Aina Koda, Malparlat, Suret o Arjé són de consum minoritari), en canvi, sí que hi ha hibridacions del rap amb un consum i presència més massius, com ara Zoo, Pupil·les, Tesa, Jazzwoman, Atupa, etc., que segueixen les petjades de grups pioners com Orxata i Rapsodes. Aquests

últims casos són els que més presència han tingut com a materials didàctics a les aules valencianes. Probablement, això ha fet que la creació musical en valencià de les darreres dècades no tinga els nivells de *variacionisme* que sí que es troben en les músiques populars i tradicionals que s'han desenvolupat en contextos sense una necessitat de normalització tan forta.

Tal com han constatat sociòlegs britànics com ara Simon Firth (1988) i Mark Fisher (2009), i aplicat al context català en treballs com el de Martínez Sanmartí (2007), la cançó és un dels principals objectes culturals que formen la identitat dels joves. De fet, els adults continuen identificats al llarg de tota la vida amb les cançons que escoltaven durant la joventut (Firth, 1988). Per tant, una via per a fomentar el consum cultural en valencià fora de l'aula podria ser aprofitar la cançó per a generar vincles emocionals interculturals i plurilingües, i associar el prestigi dels folklores de corrent majoritari o *majoritaris* amb el dels folklores endògens, en el nostre cas, el de les músiques tradicionals en l'àmbit cultural valencià. És el que proposem en el darrer itinerari d'aquest article.

La historicitat de la cançó és complexa i es pot entendre des de diverses perspectives teòriques. Des de l'Interaccionisme Sociodiscursiu (ISD), es destaca la necessitat d'analitzar un corpus per a comprendre com es construeix un gènere i com els seus elements evolucionen amb el temps. En l'àmbit de l'ensenyament, se subratlla la importància d'adoptar una perspectiva històrica i contextual, ja que això enriqueix l'anàlisi del gènere i ressalta els factors externs que influeixen en l'arquitectura textual.

Des d'una perspectiva històrica del gènere, es reconeix que la cançó ha influït en diverses pràctiques socials al llarg del temps, des de la vida quotidiana fins als rituals socials i cerimònies. Ha servit com a eina de coordinació en diverses activitats, com el treball al camp, la navegació o fins i tot com a mitjà per a calmar els nadons i facilitar-los el son. La música ha estat intrínsecament lligada a múltiples contextos socials i pragmàtics, com ara els rituals de festeig o els ritus funeraris.

3. Anàlisi de necessitats

Des de les teories discursives, definim *cançó* com un hipergènere de text, actualment d'una durada curta (entre minut i mig i cinc minuts aproximadament), que combina música i lletra i que és utilitzat per una comunitat de persones que li atribueixen un sentit específic, normalment associat a estats d'ànim o a concepcions ideològiques en un context determinat. Diem que la cançó és un *hipergènere de text* perquè dins d'aquest dispositiu semàntic podem trobar gèneres de cançó diferents, associats a contextos concrets.

Per a l'anàlisi de l'hipergènere de text cançó, partim de les recerques franceses de Louis-Jean Calvet (2003 i 2006) i de Stéphane Hirschi (2008) integrades en una disciplina que encunyen com a *cantologia*. Hirschi defineix *cantologia* com l'estudi complet de la cançó, percebuda com un art que captura l'essència del moment. La descriu com una composició melòdica i de lletra fàcil de recordar, que evoca records. Utilitza «Ne me quitte pas», de Jacques Brel, com a exemple per a destacar com la cançó concentra el seu missatge en pocs mots. Així doncs, l'element central de la nostra recerca és el gènere de text *cançó*, no la *música* com a ens abstracte.

La lletra de cançó i la cançó són hipergèneres de text (Miranda, 2010) que s'han fet servir històricament a les aules de tots els nivells de l'ensenyament amb finalitats didàctiques diverses com ara el joc, l'establiment de rutines d'aula, la memorització de continguts seriatos, la contextualització de la matèria, el treball de vocabulari i de morfosintaxi, la variació lingüística o bé aspectes de l'oralitat com ara la pronúncia i la prosòdia gràcies a la memorització i al fet de cantar en veu alta. La *cançó* té un interès especial en el marc de l'ensenyament de la comprensió i de certes destreses microtextuals d'expressió oral, tant per a les llengües primeres com per a l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües segones. S'ha fet servir a l'aula de llengües amb finalitats diverses, principalment:

- Com a gest didàctic d'introducció de temes de literatura o de context sociolingüístic, amb especial protagonisme de la poesia musicada en aquest sentit.
- Per a adquisició de lèxic.
- Amb memorització i treball de pronúncia i de prosòdia.
- En l'aula d'infantil i de primer cicle de primària, per a consolidar les rutines d'aula o acostar-se a manifestacions de cultura patrimonial, com ara festes, tradicions i efemèrides.
- En exercicis de comprensió escrita i oral, amb la tradicional activitat d'omplir buits (*cloze*), que ja té fins i tot una plataforma d'internet com és *Lyrics Training* (<https://es.lyricstraining.com/ca/>).

Tanmateix, com s'ha dit, s'observa que no existeix un estudi sistemàtic de la cançó a l'aula de llengües des de la perspectiva de la seqüència o de l'itinerari didàctic, és a dir, des de la producció del gènere de text. Ens situem en l'ISD, des del qual s'està treballant ara, en una segona etapa de creació de dispositius didàctics per a l'ensenyament de llengües, sobre gèneres de text multimodals, com ara el videotutorial (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023), el pòdcast (Oliveira i Dias, 2021) o la cançó que ara ens ocupa.

En general, les cançons són textos breus que fan servir un llenguatge simple i informal (pròxim al conversacional) en el qual abunden les repeticions. El seu argument, així com la seva estructura, se sol seguir amb més facilitat que en el cas d'altres textos. En

definitiva, les cançons semblen coincidir amb el tipus de textos de suport que els professors de llengües busquen per a les seves activitats. Si a això afegim la gran càrrega emocional que incorporen les cançons, entendrem que tenim a l'abast un dels recursos didàctics més efectius, motivadors i inesgotables.⁴

4. Una proposta didàctica per a abordar els gèneres de la cançó

Una vegada identificats els grans trets de la cançó en general com a hipergènere, plantejem la proposta següent per a analitzar els diferents gèneres que se solen abordar a l'escola, en el nostre cas, la Nova Cançó, el rap i la cançó infantil o de rogle. Aquesta experiència sorgeix de l'anàlisi d'informació sobre la pràctica social dels tres gèneres en diferents àmbits, i en particular a l'escola, i una anàlisi lingüística de corpus, que és la base per a l'establiment dels models didàctics del gènere (Dolz i Schneuwly, 1998; De Pietro i Schneuwly, 2003). L'anàlisi del corpus no és purament lingüística en sentit estricte perquè dona una importància capital a la multimodalitat i, molt en particular, a l'articulació entre la lletra de cançó i el conjunt de la composició musical. Com veurem després, a partir de cada gènere es proposa un projecte didàctic que pren en consideració les pràctiques escolars i que és negociat amb l'equip pedagògic que col·labora amb els investigadors. Una primera elaboració d'un circuit d'activitats (situació d'aprenentatge, tallers, seqüències o itineraris) és elaborada i experimentada amb els professors implicats i es pretén, en les darreres etapes, una segona experimentació amb les modificacions proposades a altres escoles per a poder difondre i generalitzar la proposta.

5. Resultats

5.1. Itineraris generals

L'objectiu d'aquest itinerari general és proposar un treball per a desenvolupar la comprensió de l'oralitat, l'ajustament de la producció oral amb la interpretació a través del cant i el descobriment de recursos lingüístics, poètics i musicals característics de la Nova Cançó. Tot això, dirigit a la producció de lletres de cançó reivindicatives actualitzades a partir del model del gènere.

El treball es fa en quatre etapes (versió B) i cada etapa proposa activitats concretes, siga de comprensió, siga de recitació i d'interpretació de la cançó, d'interpretació dels recursos mobilitzats per a la cançó de protesta o, finalment, de la producció creativa d'una cançó. Al final de cada etapa es proposa un retorn reflexiu i una autoavaluació col·lectiva de les activitats verbals realitzades, de manera que les pràctiques dutes a

4. Per a consultar els models didàctics detallats de la Nova Cançó, de la cançó tradicional infantil i del rap, així com els corpus de cançons dels quals partim per al disseny dels models didàctics, consulteu el següent enllaç: <https://ainamonferrer.com/?p=4794>.

terme en cada etapa serveixen de base per a l'etapa següent. El projecte suposa anunciar el conjunt del treball des del començament i motivar l'alumnat per a la fase final, que consisteix en la creació de noves cançons crítiques.

QUADRE 1

Itinerari mixt entre comprensió, interpretació, anàlisi i producció creativa de la cançó

Itinerari mixt entre comprensió, interpretació, anàlisi i producció creativa

Versió A

1. Escolta, comprensió i interpretació. Al final d'aquesta fase, hi ha un exercici de comprensió.
 2. Anàlisi de les característiques de la cançó i com s'articula la música amb la lletra de cançó. Aquesta fase condueix a un treball més analític, de comentari de text.
 3. Canvi de la lletra de la cançó mitjançant l'actualització i la subversió.
- Retorn reflexiu.

Versió B

1. Escolta i comprensió, amb test final per a comprovar què han comprès.
2. Treballem en format karaoke amb les cançons seleccionades, fixant-nos especialment en la fonètica (integrem l'ús). Cada alumne tria una cançó per al karaoke (la versió més bàsica seria amb la veu original per davall i la més avançada seria només amb la part instrumental de la cançó.)

Retorn reflexiu: s'han après de memòria una cançó i la fan davant dels companys, vigilant-ne l'articulació. En el karaoke, hi ha una fase d'entrenament en què hi ha un retorn, primer per part d'un company i després per part del professor, sobre la cançó que l'alumne ha escollit per a interpretar, de manera que la interpretació final de les cançons en públic implicarà un progrés sobre els aprenentatges previs. Reflexió sobre les característiques de la interpretació expressiva de les lletres de cançó en coordinació amb la música.

3. Per parelles, s'analitzen les dues cançons triades per a interpretar en karaoke i es comparteix amb els companys. Cada parella d'alumnes escull una de les cançons del corpus. A partir d'una graella inspirada en el model didàctic del gènere, es presenten els principals recursos de la Nova Cançó i es comprova com es desenvolupen en la cançó escollida (primera persona, verbs declaratius, cadenes de referència, pronoms de segona persona per a implicar el destinatari, estil poètic metafòric, rima, tornada, etc.).

Una vegada han fet l'anàlisi amb la graella, els alumnes faran un comentari sobre la importància dels recursos per aconseguir implicar el destinatari en les reivindicacions. Aquesta etapa de l'itinerari acaba amb una presentació col·lectiva dels subgrups i un debat sobre els recursos mobilitzats per aconseguir l'objectiu comunicatiu.

4. Per parelles inventen una cançó crítica i la interpreten a dos veus.

Amb l'ajut d'una eina d'intel·ligència artificial, extraurem la lletra de les cançons de la Nova Cançó seleccionades pels alumnes per al treball i així podran inventar una nova lletra subvertint-ne l'original sobre un tema reivindicatiu actual amb què se senten identificats o fent paròdia. La primera escriptura de la nova versió es pot revisar amb una graella represa a partir dels recursos lingüístics que han descobert en la fase interior de l'itinerari.

Dos grups interactuen per a suggerir aspectes que es podrien millorar de cara a la versió final. La revisió es fa oralment, interpretant la pròpia cançó per a comprovar si s'adapta bé a la música. Una vegada feta la revisió, cada parella s'entrena per a preparar l'espectacle final, que consisteix en la interpretació de les noves cançons reivindicatives davant del grup i l'avaluació col·lectiva de les formes finals en format concurs de la cançó, tant pel que fa als aspectes creatius com interpretatius.

FONT: Elaboració pròpia.

5.2. *Un projecte model sobre la música popular infantil: Vilanova d'Alcolea*

Tot seguit presentem un itinerari sobre cançó i territori dut a terme durant la tardor de 2022 en el CRA (Centre Rural Agrupat) el Trescaire de Vilanova d'Alcolea.

QUADRE 2

Resum de l'itinerari transfolk

Itinerari *transfolk* inspirat en el Taller de Música Popular

Sessió 1. Es presenta la proposta als alumnes i al professorat. Es mostren els suports físics de la música des del vinil fins al digital, passant per la cinta de casset, i es pregunta als alumnes pels gustos musicals. En la reflexió sobre els gustos musicals, apareix el prejudici negatiu dels mestres envers el reggaeton i la indiferència dels alumnes cap a la Nova Cançó. Els demanem que pregunten per cançonetes

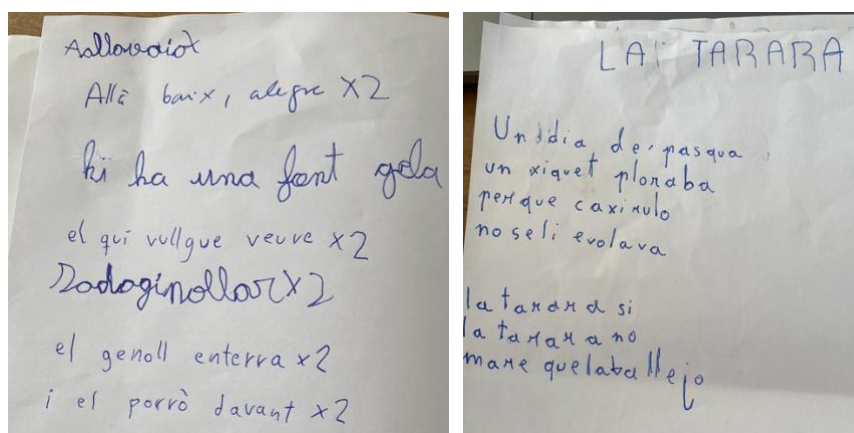
tradicionals a casa seua i que les duguen a l'aula per a la propera sessió gravades o escrites en paper.⁵

Entrevista a dones jubilades del poble. El dia de la primera sessió de vesprada fem una entrevista a algunes dones majors del poble, que dura vora dues hores, en què busquem que ens ensenyen contes i tonades tradicionals de Vilanova d'Alcolea per tal de complementar la recerca dels alumnes amb les seves famílies.

Sessió 2. Els alumnes porten les cançons que han recollit a casa i s'escolten davant de tots els alumnes i professors del CRA. Després es fan grups, que van passant per una docent per a escriure les lletres de les cançons (amb el treball metalingüístic corresponent), i per dos docents per a experimentar amb la música electrònica improvisada amb sintetitzadors, caixes de ritmes i polsadors d'efectes de veu, tal com apareix en el videoassaig (minut 16.48-17.26).⁶ La cançó experimental final utilitzarà fragments d'aquesta sessió improvisada de música electrònica amb els alumnes, entre altres recursos sònics.

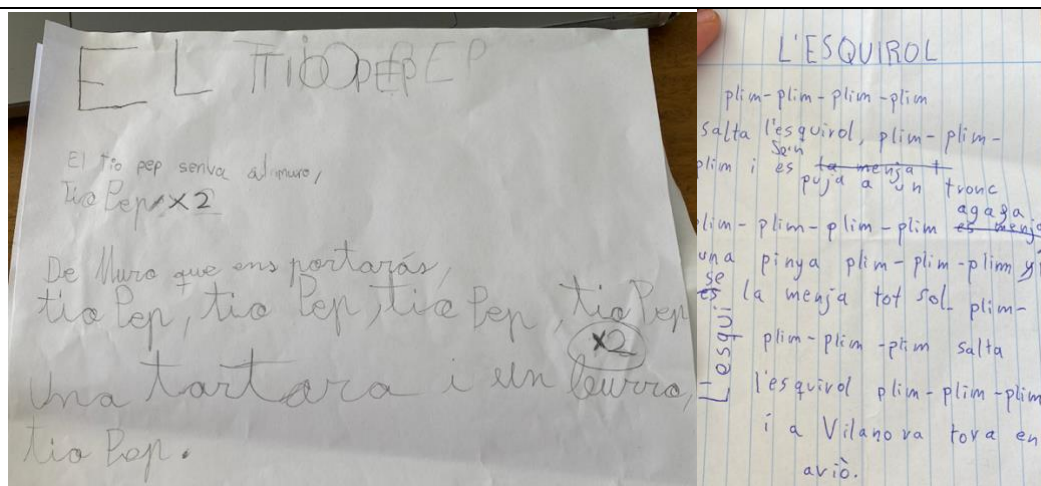
FIGURA 1

Transcripcions de les cançons en la sessió 2



5. Videoassaig sobre aquella experiència didàctica: <https://youtu.be/-DAtWZqksYI?si=7MjLbhxwk1hbO9wP>.

6. Vídeo d'aquella entrevista amb les dones de Vilanova d'Alcolea: <https://youtu.be/0OqnaMmGc9Q>.



FONT: Imatges pròpies.

Sessió 3. Es van component els bodegons giratoris per a cada cançó amb objectes que els alumnes han dut de casa. A més, es decora el teló de fons per a l'actuació a la Casa de la Cultura i es pinta roba per a vestir-la en l'actuació final.

Sessió 4. S'acaben de revisar els tres bodegons giratoris i s'assagen les tres cançons tradicionals locals, que finalment seran: «En un carro de malea», «Jo tinc una tia torta» i «La meua xiqueta té».

FIGURA 2

Lletres de les tres cançons definitives (sessió 4) que formaran part de la cançó electrònica a partir del folklore local: shorturl.at/cjnWZ

I en un carro de malea
 "batunica t'és més,
 jo teodoro"
 Jo tinc una tia torta...
 Jo tinc una tia torta,
 "batunica t'és més
 jo teodoro"
 i una altra que no
 [s'hi veu x2]
 "batunica, t'és més,
 jo teodoro..."
 i en un carro de malea.

La meua xiqueta té
 el bolsillo florejat
 i entremig de la flor
 té al seu noirot retratat

Allà baix, alegre x2
 Hi ha una font gelat x2
 El qui vullque beure x2
 S'ha d'aginyollar x2
 El ginyell en terra x2
 I el porró davant x2

FONT: Imatges pròpies.

Actuació final. Organitzada a la Casa de la Cultura de Vilanova d'Alcolea el 14 d'octubre de 2022, a què assisteixen públic general, familiars dels alumnes del CRA Trescaire, alguns professors del CRA, els mediadors culturals (Guillem, Eugeni),

Francesco, autoritats locals, artistes, crítics d'art i interessats en general per les iniciatives artístiques del projecte *AVAN 2 Allò que no sabíem que sabíem*, organitzat per *Espai-AVAN UJI* a Vilanova d'Alcolea, Forcall, Altura, Vilafranca i Viver.

FIGURA 3

Els bodegons giratoris i el decorat elaborat per l'alumnat, penjat el dia de l'actuació



FONT: Imatges pròpies.

5.3. *Itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció per a un públic francòfon*

En aquest epígraf mostrem un itinerari concret sobre la Nova Cançó posat en pràctica amb alumnes de català com a llengua estrangera (CLE) de la Universitat París 8 durant la primavera de 2023. Amb l'adaptació d'una cançó al final del procés, el grup classe de CLE es posa en la pell dels cantautors catalans amb un paral·lelisme sociohistòric basat en la reivindicació social. Dit d'una altra manera, si bé la Chanson Française floreix al Maig del 68, i la Nova Cançó catalana, a imatge i semblança de la Chanson Française, es converteix en la banda sonora de les protestes antifranquistes de la Transició espanyola (anys seixanta, setanta, vuitanta), en el context actual de 2023 a França, amb protestes contra la proposta de retardar la jubilació que es converteixen en un pols del poble contra el despotisme del govern de Macron, és possible per a l'alumne de CLE de la Universitat París 8 incardinar-se en la tradició de la cançó com a element reivindicatiu que dialoga entre unes protestes i altres.

Adell (1997, p. 144-145) destaca el caràcter dialògic, impersonal i de moviment de la Nova Cançó. Hi destaca tres funcions de la traducció de la cançó que trobem en la base de la proposta didàctica que es defensa en aquest itinerari: a) la traducció com a transmissió de continguts; b) la traducció com a transmissió d'estructures formals, i c) la traducció com a glossa o creació d'un text nou partint del model ofert pel text que es

vol ensenyar a produir. En aquest moviment pendular que les versions, reversions i adaptacions de la cançó dibuixen en la música popular, s'incardinen les adaptacions a la Nova Cançó catalana de les tres peces de la Chanson Française que es treballen en aquesta SD. Tot seguit mostrem l'itinerari sintetitzat.

QUADRE 3

Resum de l'itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció (Arenas i Monferrer-Palmer, 2023)

Itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció

1. Introducció i contextualització cultural. Amb el suport d'una presentació audiovisual, mostrem als alumnes la influència de la Chanson Française en la Nova Cançó. Es tracta d'alumnes d'A2.2 i per això considerem necessari l'ajuda de la llengua escrita per a la intercomprensió. S'hi van alternant el català i el francès per a les explicacions.

2. Anàlisi i comprensió de cançons. Es du a terme una escolta activa i comentada amb *translanguaging* de les quatre cançons seleccionades per a la sessió, que són "Une sourcière comme des autres" d'Anne Sylvestre, "Una bruixa com les altres" de Guillermina Motta, "Ma liberté" de Georges Moustaki, "Ma llibertat" de Marina Rossell, "L'aigle noir" de Barbara i "L'àguila negra" de Maria del Mar Bonet.

Per a gestionar la interacció en el grup-classe i facilitar-hi la reflexió metalingüística col·lectiva, es planteja la comprensió amb un exercici d'omplir buits amb paraules (*cloze*) a partir de les lletres de les cançons que s'hi van escoltant.

Durant aquesta segona fase, es reflexiona sobre les referències culturals i històriques presentades en les cançons, així com sobre ortografia, morfologia verbal, significats de mots, pronunciació i altres aspectes lingüístics fruit de la comparació entre el català i el francès sobretot, però també amb altres llengües conegudes pels alumnes. En resum, s'hi analitza com la forma (rima, mètrica) afecta el sentit del text traduït i adaptat.

3. Traducció i adaptació d'una cançó. Cada parella tria una cançó reivindicativa en francès. La parella haurà de traduir la lletra tenint en compte que s'adapte a la música. Això es farà amb l'ajuda de traductors automàtics i de diccionaris. Mentre els alumnes treballen, les professores preparen la base instrumental de la cançó escollida extraent-li les veus de manera automàtica amb una IA que ho facilita.⁵

Els alumnes assagen i després canten la versió catalana de la cançó sobre la base musical preparada. Retorn reflexiu. Amb aquesta primera vegada que s'hi canta, es durà a terme l'anàlisi i la discussió de les traduccions realitzades per a millorar-ne la comprensió i l'ajustament entre lletra i música. Finalment, es tornarà a cantar la cançó davant dels companys i s'hi comentarà el resultat final destacant-hi qüestions d'oralitat.

Tot i que en aquest cas la proposta didàctica es va aplicar amb un grup d'alumnes amb un nivell bàsic A2.2, podria adaptar-se a nivells més elevats.

FONT: Elaboració pròpia.

5.4. *Itinerari transfolk en 1r de batxillerat*

Aquest itinerari es basa en el concepte *transfolk* (Monferrer-Palmer, 2024), també anomenat *transfolk* per Frechina, 2023), que són cançons inspirades en motius sònics i lletres de la música tradicional tractats des dels codis musicals actuals, sense necessitat de tècnica ni de preciosisme, i amb algun sentit de crítica social. Defensem que el transfolk pot funcionar com a mecanisme argumentatiu eminentment efectiu a l'hora de vincular l'alumne amb la seva cultura d'origen i amb el territori de la cultura que està aprenent. Dit d'una altra manera, si aconseguim que l'alumne que escolta reggaeton, reggae, bachata o cúmbia, entre d'altres, entenga que el que està escoltant són *pals* tradicionals de territoris de Llatinoamèrica i que ací tenim *vares* tradicionals que també es poden introduir en les músiques electròniques, la maniobra de prestigi i d'actualització de la música tradicional pròpia de l'àmbit cultural valencià pot ser molt potent.

Un exemple clau per a il·lustrar-ho és la cançó «Coti per coti», de The Tyets, una electrosardana amb més de 14 milions d'escoltes en Spotify, o bé la cançó «G3 N15», del disc *Motomami*, de Rosalía, que també s'ha fet tendència (*mainstream*) mundial i en la qual l'àvia de Rosalía parla en català i el *beat* està compost a partir d'un toc tradicional de campanes. La maniobra argumentativa és la següent: si el reggaeton s'ha convertit en un gènere mundialment conegut i consumit, per què no podria ser-ho, posem per cas, un jotató, un cant de batre o una dansa mesclada amb electrònica? Amb aquesta premissa, s'ha dut a terme el següent itinerari didàctic amb alumnes de l'Institut d'Ensenyament Secundari Jaume I de Borriana (la Plana Baixa) durant el mes de desembre de 2023.

QUADRE 4

*Itinerari transfolk amb alumnes de 1r de batxillerat***Itinerari *transfolk* en 1r de batxillerat**

1. La primera sessió comença amb una breu presentació de 5 minuts sobre tota la proposta didàctica. Seguidament, utilitzant Mentimeter, els participants completen un primer qüestionari sobre el seu perfil i creences. Es discuteixen diversos temes com els hàbits i el consum cultural, les habilitats i coneixements, la relació amb el cos i les creences entorn de la tradició. També es presentarà el lloc web amb els materials en forma d'àudio amb què s'hauran de construir les cançons *transfolk*. La sessió conclou amb la formació de grups de treball per a començar a crear la cançó en la segona sessió.
2. Durant la segona sessió, els participants exposen la seua tria entre cinc cançons tradicionals valencianes i cinc *beats* electrònics. Aina s'encarrega de coordinar-hi la producció musical; Julieta fa l'acompanyament en la lectura crítica i la subversió de la lletra mentre Jordi condueix el taller de rap. Els grups van passant per les tres activitats.
3. La tercera sessió es dedica a enllestir els arranjaments musicals i a la creació de la coreografia, així com dels enregistraments necessaris dels treballs desenvolupats pels grups. Aina, Julieta i Jordi conduiran cadascú una de les activitats i els grups aniran passant per les tres activitats per a anar avançant.
4. L'última sessió inclou una posada en comú en què es presenten les actuacions dels participants i s'avaluen i es coavaluen segons un conjunt de rúbriques establertes.⁷⁹
5. Finalment, es tancarà la seqüència amb una sessió amb qüestionari i un grup de discussió per a reflexionar sobre les experiències i els aprenentatges del curs. En aquesta sessió de tancament, que té lloc al maig de 2024, Aina mostra als alumnes la cançó a mig produir per al nou disc de Palmer i els demana consells de millora. Entre els consells que li donen: primer la feliciten perquè els agrada la cançó, tot i que aconsellen que siga més curta i que cuide més l'interés entre pujades i baixades d'intensitat. També suggereixen l'eliminació de les veus dels samples que consideren massa agudes (extretes de la Fonoteca de Materials 1987, 1988).

FONT: Elaboració pròpia.

A més, en aquest retorn final de l'itinerari *transfolk*, una professora i una alumna han descobert que dues de les veus de dona que apareixen en les gravacions tradicionals sobre la Plana Baixa amb què vam treballar amb els alumnes són de gent coneguda per ells: la veu de «Si la taronja no se gela» és de Delfina Amiguet, l'àvia de Rosa Puchol, professora de valencià del grup en qüestió. La veu que canta en la gravació de la jota de l'«Arenilla» seleccionada és d'Íngrid Monfort, la tia d'una de les alumnes del grup classe. Aquests descobriments fan que l'experiència siga més impactant per al grup classe, cosa que sens dubte ajuda a ancorar els aprenentatges a través de les emocions, i ens referma en la idea de la necessitat de posar la Fonoteca de Materials i els arxius del Taller de Músics a l'abast de tots els docents en un repositori web en què es puguin consultar les melodies i les lletres geogràficament ancorades per tot el territori del País Valencià. Això seria un repositori didàctic de gran interès per al gruix de plantilles de mestres i de professors que es mouen cada any de cap a cap de la geografia valenciana. D'aquesta

Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

manera podrien oferir al seu alumnat un patrimoni valencià significatiu, ajustat al màxim geogràficament i cultural.

6. Conclusions i discussió

En aquest article hem explorat el potencial ric i variat de la cançó com a eina didàctica per a l'ensenyament de llengües, especialment en el context valencià. A través de diverses perspectives teòriques i pràctiques, s'ha destacat com la música pot facilitar l'aprenentatge lingüístic i cultural de manera motivadora i eficaç. Hem vist que la cançó, com a vehicle d'expressió cultural i lingüística, pot ser un recurs didàctic excepcionalment potent. Les melodies captivadores i les lletres carregades de contingut no només mantenen els alumnes engrescats, sinó que també enforteixen la comprensió i producció orals en la llengua o llengües que s'aprenen. La música i la lletra conjuntament poden millorar diversos aspectes de l'expressió oral com ara la confiança, la pronunciació i l'entonació. A més, l'ús de la cançó a l'aula proporciona una oportunitat per a explorar contextos culturals, històrics i socials rics i variats. No sols enriqueix l'experiència d'aprenentatge, sinó que també fomenta una major empatia i comprensió interculturals.

Per altra banda, les modelitzacions didàctiques de diferents gèneres de cançó, com les que hem oferit en aquest article sobre la cançó popular infantil, la cançó de cantautor i el rap, facilitaran als docents adaptar les classes a les necessitats específiques i als interessos dels alumnes. Des de la cançó tradicional fins a l'electrònica, cada gènere de cançó ofereix diferents opcions per a la connexió motivadora entre el docent i els alumnes. Hem anat un pas més enllà experimentant també itineraris didàctics amb hibridació de gèneres de cançó tradicionals i electrònics, ja que considerem que, malgrat la manca de dades suficients sobre la validesa didàctica, aquest serà un camí estratègicament profitós per a connectar coneixements i mons culturals de manera engrescadora.

Fet i fet, malgrat que la integració de la música a l'aula de llengües ha tingut lloc des de sempre, un ús modelitzat i coneixent bé la historicitat i les estructures d'aquest hipergènere de text en contextos culturals específics permetrà traure-li més profit en el context de l'aprenentatge de llengües. A més, l'ús de la cançó a l'aula proporciona una oportunitat per a explorar contextos culturals, històrics i socials rics i variats. No sols enriqueix l'experiència d'aprenentatge, sinó que també fomenta una major empatia i comprensió interculturals.

7. Bibliografia

- Adell, J.-E. (1997). *Música i simulacre en l'era digital*. Pagès Editors.
- Aragüez, C. (2006). La Nova Cançó catalana: gènesis, desenvolupament i transcendència d'un fenomen cultural en el segon franquisme. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 81-98.
- Arenas, A., i Monferrer-Palmer, A. (2023). Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons: proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan. *Scripta. Linguística*, 60, 249-277. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30440>
- Baird, A., et al. (ed.). (2019). *Music and dementia. From cognition to therapy*. Oxford University Press.
- Bataller, A. (2011). Valors pedagògics de la recerca escolar en cultura popular. Descripció d'una proposta de treball monogràfic d'investigació («Literatura de Campanar») per a 4rt d'ESO. Dins *Pasado, presente y futuro de la cultura popular: espacios y contextos* (p. 1-13). Universitat de les Illes Balears.
- Bataller, A. (2015). L'arxiu dels Tallers de Música Popular. Una aportació al repertori etnomusicològic valencià des d'un projecte de recerca escolar. Dins À. Vergés i V. Vidal (ed.), *Etnopoètica. Arxius i materials inèdits* (p. 13-25). Institut d'Estudis Catalans.
- Bataller, A. (2018). La imatge de la cultura popular a l'àmbit educatiu. *Revista de Música i Cultura Popular Caramella*, 40, 18-21.
- Biao, F., Falardeau, É., i Dolz, J. (2022). Quels sont les lieux d'articulation langue-texte dans le genre du slam? In E. Bronckart i C. Garcia-Debanc (ed.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations?* Université de Namur.
- Biao, F., Falardeau, É., i Lord, M. A. (2021). Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l'articulation langue-texte. *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-3-formes-de-la-circulation-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-de-la-litterature>
- Calvet, J.-L. (2003). *Léo Ferré*. Flammarion.
- Calvet, J.-L. (2006). *100 ans de chanson française*. L'Archipel.
- Monferrer-Palmer, A., i Dolz, J. (2025). La cançó a l'aula: reflexió sobre la historicitat dels gèneres de cançó i propostes didàctiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 27, 36-59. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.216>

- Cor de Carxofa (2008). *Manual d'iniciació a la glosa*. Associació Cor de Carxofa.
- Dolz, J., i Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas: estudio preliminar. *Signum. Estudos da Linguagem*, 26, 107-118.
- Dolz, J., i Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Éditeur.
- Firth, S. (1988). *Music for pleasure: Essays in the sociology of pop*. Routledge.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism. There is no alternative?* Zero Books. Fonoteca de Materials (1987 i 1988). *Recopilació sonora de música tradicional valenciana*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials; Difusió Mediterrània [6 discs sonors; 30 cm, en capsa + 1 fullet.
- Frechina, J. V. (2014a). *Pensar en vers. La cançó improvisada als països de la Mediterrània*. Caramella.
- Frechina, J. V. (2014b, 13 de desembre). El boom del bertsolarisme. *Vilaweb*. <http://www.vilaweb.cat/noticia/4223296/20141213/boom-bertsolarisme.html>
- Frechina, J. V. (2023). Tradició i música popular contemporània al País Valencià. Un sobtat reencontre. *Revista de Música i Cultura Popular Caramella*, 47, 58-61.
- Hirschi, S. (2008). *Chanson. L'art de fixer l'air du temps*. Les Belles Lettres.
- Martínez Sanmartí, R. (2007). *Taste in music as a cultural production. Young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona* (tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5145>
- Meseguer, L. (2018). *La Nova Cançó. Estudis de literatura i música*. PAM.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monferrer-Palmer, A. (2019). Pragmaestilística del discurs del hip-hop en valencià. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 36(1), 51-69. http://revistes.iec.cat/index.php/TC/article/view/145791/pdf_1516
- Monferrer-Palmer, A. (2024). *Riproposta, identidades y autoorganización: el transfolk en el Estado español (2015-2022)*. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 26, 93-112.

- Munar, F. (2008). *Jo vull ésser glossador*. Documenta Balear.
- Oliveira, L., i Dias, A. (2021). Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização. *Revista Educação em Foco*, 3(26), 1-13.
- Patel, A. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Pietro, J.-F. de, i Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en Didactiques*, 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Reig, J. (2010a). Interioritats. La Fonoteca de Materials. In J. Borja (dir.). *Al Tall, 35 anys. Música valenciana i mediterrània de base tradicional* (Universitat d'Alacant, 4, 6 i 7 d'octubre de 2010). http://www.lluisvives.com/portal/altall/include/p_curs.jsp?pagina=curs6.jsp
- Reig, J. (2010b). La música tradicional valenciana: un llenguatge particular. *Quadrivium*, 1, 13-19.
- Reig, J. (2011). *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica*. Institut Valencià de la Música.
- Sánchez, J., i Carballo, T. (2006). *Pensaments casolans*. Ajuntament de Picassent.
- Stern, D. (2018). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Torrent, V. (2012). Joan Fuster i la música tradicional. In J. Iborra et al. *Joan Fuster i la música* (p. 55-84). Universitat de València.
- Torrent, V. (2019). *La música popular*. Institució Alfons el Magnànim.
- Zizi, D. (2013). El arte de la improvisación en Cerdeña y en Cuba: dos formas de cantar en poesía. *Cultura Latinoamericana*, 1(17), 159-177.