

## Jo també soc una *superstar*. Una proposta didàctica adreçada a l'alumnat de primer d'ESO per a treballar la composició i la interpretació musical no sexista

I'm a superstar too! A didactic proposal for first year students of compulsory secondary education to work on non-sexist musical composition and performance

Guillermo Carmona López<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Barcelona.

A/e: [gcarmonal@ub.edu](mailto:gcarmonal@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-4908-4180>

Data de recepció de l'article: 30 de juny de 2022

Data d'acceptació de l'article: 5 d'octubre de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de maig de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.191



### Resum

La matèria de música acostuma a ser, o si més no així ens ho han fet creure en algun moment, una assignatura «maria» que no té ni exàmens, ni necessitat d'estudi. En aquest cas concret es tracta de fer veure com a través de l'assignatura de música a l'educació secundària obligatòria es pot crear consciència a l'alumnat del paper de la dona al món de la música. Les estratègies de màrqueting no acostumen a valorar els continguts sexistes de la gran majoria de lletres de les cançons que ens fan escoltar arreu amb l'objectiu que no ens marxïn del cap. Si més no, molt sovint ho aconsegueixen. Al final de la jornada sempre queda aquella cantarella inconscient que ben bé no saps d'on ve, però que ja ha complert la seva funció, com aquell virus que queda allotjat al nostre sistema i ens produeix una sensació d'addicció a consumir més música similar. L'adolescència esdevé una etapa crucial per a definir una consciència humana com més allunyada millor del sexisme, i que se n'allunyi combatent-lo des de dins, com fan els bons anticossos.

### Paraules clau

Música, secundària, TIC, perspectiva de gènere, música en directe, coeducació.

### Abstract

Music as a school course is usually, or at least we have been led to believe it at some point, a “no-brainer” subject with no exams and no need to study. In the project described in this article, it is a question of showing how, through a music course

in compulsory secondary education, students can be made aware of the role of women in the world of music. Marketing strategies do not usually take into account the sexist content of the vast majority of the lyrics of songs that we are forced to hear everywhere with the aim of their being drilled into our heads. Indeed, this is something that is often achieved. At the end of the day, there is always an unconscious snatch of a catchy song in the back of our minds that comes from who knows where, and it has thus fulfilled its function, like a virus that becomes lodged in our system, producing a feeling of addiction to consume more similar music. Adolescence in particular is a crucial stage in defining a human awareness that is far removed from sexism and, to ensure this, sexism must be fought from within, as if it were with potent antibodies.

### Keywords

Music, compulsory secondary education, ICT, gender perspective, live music, co-education.

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

Carmona López, G. (2023). Jo també soc una *superstar*. Una proposta didàctica adreçada a l'alumnat de primer d'ESO per a treballar la composició i la interpretació musical no sexista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 23, 107-120. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.191>

## 1. Introducció

Malgrat disposar d'una àmplia bibliografia que defensa la importància de la matèria de música en l'educació secundària per la seva versatilitat a l'hora de tractar temes d'actualitat, acostuma a passar com aquella assignatura en la qual es canta i balla i es treballa i aprèn més aviat poc. Tot i així, és innegable que els nostres adolescents viuen envoltats de música. Música i lletra. Músiques amb missatges sovint superficials i més o menys adequats que no sempre són ben entesos (Perales Rozalén, 2021).

En aquest sentit, i abans d'elaborar aquesta proposta, ens vam preguntar si l'alumnat era capaç de prendre consciència d'allò que sent al seu voltant. D'aquesta qüestió en van sorgir d'altres com: pot l'alumnat de primer d'ESO esdevenir un subjecte crític respecte de les lletres de la música que escolta? Serà capaç de revertir la tendència sexista de la música actual creant la seva pròpia música amb el seu propi missatge? (Gutiérrez-Rivas, 2010).

Tot i que el nostre alumnat no n'és conscient, ja sigui per manca de curiositat o per un desconeixement social generalitzat, queda demostrat que alguns dels seus grans referents socials tenen una dona compositora al darrere. És el cas, per exemple, del videojoc *Fortnite*, la música del qual ha estat creada per la compositora turcoamericana Pinar Toprak, o també de videojocs com *Assassin's Creed* o *Call of Duty*, la música dels quals és obra de la compositora i música americana Sarah Schachner. Aquests són només uns exemples d'un llarg etcètera de dones vinculades al món de la música que han estat (i encara són) presents en la vida dels nostres adolescents, però que continuen sense tenir la visibilitat merescuda (Soler Campo, 2017).

## 2. Context de la proposta

La proposta educativa que es presenta en aquest article es duu a terme en un centre d'ensenyament secundari d'un municipi del Vallès Occidental. Aquesta localitat té prop de vint-i-sis mil habitants i compta amb tota mena de serveis públics per a satisfer les necessitats dels ciutadans. Referent a l'àmbit educatiu, el poble disposa de cinc centres d'ensenyament secundari. El municipi s'estructura en diferents barris, cadascun amb unes característiques particulars. Així, trobem que les zones més properes al centre gaudeixen d'una vida social molt activa amb nombroses activitats socioculturals, així com una àmplia oferta de comerços, mentre que les zones més perifèriques es caracteritzen per una densitat de població més baixa, amb un estil de vida d'urbanització amb cases unifamiliars d'una o dues plantes.

El centre on es desenvolupa la proposta és un dels dos instituts públics del poble, fundat l'any 1991. Està situat en un entorn cultural privilegiat, ja que s'hi pot trobar la seu de diverses regidories, com ara Cultura i Promoció Econòmica, l'Escola Municipal de Música i Dansa, la biblioteca municipal, el museu municipal i l'escola d'adults. Compta amb prop de cinc-cents cinquanta joves matriculats entre ESO i batxillerat. El centre disposa, des d'aquest present curs 2022-23, d'un equip de suport intensiu d'escolaritat inclusiva (SIEI) per a donar suport acadèmic i acompanyament emocional a l'alumnat amb més dificultats i que presenten trastorns que els dificulten el seguiment a l'aula ordinària durant tota la jornada.

El grup al qual s'ha destinat aquesta proposta didàctica el conformen nois i noies d'entre dotze i tretze anys del primer curs d'ESO. És un grup que presenta una important diversitat cultural, ja que hi ha alumnat nascut a Catalunya, a Madrid, al Marroc, al Perú i a Romania. La matèria de música aprofita aquesta diversitat com una fortalesa i un al·licient per a treballar la cultura musical i artística de diferents punts geogràfics (Díaz i Ibarretxe, 2018). A més a més, des del present curs 2022-23, el centre ha condicionat un espai i diversos recursos per a dur a terme les diferents activitats de música en les millors condicions. Així doncs, l'hora de música permet a l'alumnat sortir de la seva aula ordinària, fet que ajuda a crear una atmosfera diferent i que propicia una nova manera de viure la música.

A més a més de la diversitat esmentada, el grup classe compta amb dos alumnes que tenen un seguiment exhaustiu per part d'una educadora social, la qual dona suport al grup durant algunes hores. En el cas de música, la persona encarregada d'acompanyar els dos alumnes és present a una de les dues hores en què s'imparteix la matèria. Aquest alumnat mostra dificultats greus en els processos de lectoescriptura i parla. Per contra, no mostra cap problema quant a relacions socials amb la resta de companys i companyes ni pel que fa a la motricitat.

### 3. Proposta d'intervenció

La matèria de música a primer d'ESO s'organitza en dues hores setmanals per grup i a partir d'una programació anual elaborada pel docent responsable i aprovada pel Departament Artístic del centre. Aquesta programació busca crear un fil conductor durant tot el curs amb l'objectiu d'introduir i aprofundir aprenentatges significatius per l'alumnat. Tanmateix, com que es tracta d'un grup que tot just inicia el seu camí a l'educació secundària, un dels eixos vertebradors de la programació és crear cohesió, mitjançant el descobriment i la pràctica artística, entre un alumnat que compartirà, ben bé, tota la seva adolescència.

Març és el mes de la dona i per aquest motiu la programació conté una unitat didàctica dedicada a treballar dones intèrprets i compositores al llarg de la història de la música. Els objectius que persegueix aquesta unitat didàctica són:

- Conèixer la realitat de la dona en el món de la música.
- Prendre consciència dels missatges subliminals en to masculista de lletres de cançons.
- Interioritzar la disposició bàsica d'acords en la música popular.
- Compondre una cançó amb lletra reivindicativa i harmonitzar-la.
- Comprendre el missatge que vol transmetre el moviment 8M i la problemàtica existent a la societat actual que reivindica.
- Interpretar vocalment i amb instruments la cançó de creació pròpia.

Amb aquests objectius, pel que fa al currículum, es treballen competències tant de l'àmbit artístic com de l'àmbit personal i social. Segons el Decret 187/2015 (Catalunya, 2015), esquemàticament, la relació d'àmbits i competències quedaria de la manera següent:

- Àmbit artístic
  - Competència 1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per a analitzar les produccions artístiques.
  - Competència 3. Interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques.
  - Competència 5. Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.
  - Competència 10. Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial.
- Àmbit personal i social
  - Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.
  - Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Per al correcte desenvolupament de les competències anteriors, les quals impliquen mobilitzar no només els coneixements sinó també aquelles habilitats i destreses necessàries per a aplicar-les a diferents situacions, en les línies següents s'exposarà la metodologia emprada. Val a dir abans, però, que la trajectòria professional i acadèmica en l'especialitat de música a secundària dota el docent d'una gran expertesa, no només dins l'àmbit pedagògic, sinó en d'altres àmbits de coneixement concrets, com són l'instrumental i el musicològic. Al llarg de la carrera musical es desenvolupa una tècnica que permet apropar l'alumnat a una realitat musical que, sovint, tan sols viuen a través d'una pantalla. Per aquesta raó, el paper del docent serà molt actiu quant a la demostració *in situ* de la pràctica musical i, d'aquesta manera, donarà peu que sigui l'alumnat qui prengui la iniciativa i esdevingui l'autèntic protagonista del seu aprenentatge (Rusinek, 2004).

Tota la unitat didàctica es basarà en l'aprenentatge cooperatiu, per això s'organitzarà l'alumnat en petits grups de treball. Seguint Slavin (2010), aquesta manera de treballar es fonamenta en tres principis: cada component de l'equip desenvolupa un rol que esdevé necessari per a l'acompliment del repte proposat; l'alumnat d'un mateix grup ha de conèixer la tasca de la resta, ja que la necessitarà per a poder desenvolupar la seva part, i es requereix discussió i diàleg constant per a compartir i negociar punts de vista diferents. Els rols establerts en aquesta proposta didàctica estan pensats per a grups de quatre components, que són: encarregat del material, secretari, moderador i portaveu. Aquests grups es formaran partint del criteri d'heterogeneïtat aplicat pel coneixement de l'alumnat per part del docent. Tal com s'ha comentat a l'inici d'aquest article, és un bon moment per a aprofitar la diversitat de l'aula i que esdevingui una font d'enriquiment per als components del grup.

L'experiència s'estructura en quatre fases. La fase inicial té com a objectiu evidenciar la desinformació social vers les lletres sexistes en la música popular que escolta l'alumnat. La fase de creació serà la més extensa i pretén que l'alumnat desenvolupi la seva capacitat crítica i sigui capaç d'elaborar una cançó que contingui tots els elements musicals necessaris per a ser interpretada amb coherència i sentit i que alhora faci

patent la perspectiva de gènere. Seguidament arribem a la fase d'interpretació, en la qual l'objectiu és donar a conèixer públicament el resultat de la creació musical. És un bon moment per a iniciar debats referents al procés d'ideació, creació i interpretació de les cançons, fent especial èmfasi en el treball cooperatiu. Finalment, en la fase de síntesi, es buscarà que l'alumnat faci una reflexió de tot allò que ha experimentat i esdevingui crític amb ell mateix, amb els companys i companyes i amb la proposta didàctica mateixa.

### 3.1. Fase inicial

Cal situar-se a començaments del mes de març. La sessió introductòria de la proposta s'inicia amb la presentació de la unitat. Es fa servir una presentació en la qual es comparteixen amb l'alumnat els objectius de la unitat, així com els criteris i les activitats d'avaluació. A continuació es reparteix, individualment, un formulari KPSI (*knowledge and prior study inventory*). Aquest instrument permet recollir evidències prèvies a la unitat i serveix com a model d'avaluació inicial. El seu format és divers però de senzilla elaboració i aplicació. Es presenten els elements o idees clau de la unitat i l'alumnat ha d'indicar si reconeix el concepte i a més el sabria explicar a un company; si el reconeix però vagament, o si per contra no n'havia sentit a parlar mai. Després, el mateix qüestionari es tornarà a lliurar a l'alumnat quan acabi la proposta didàctica i així es recollirà un nou resultat en el qual es podrà observar l'evolució al llarg de la proposta. D'aquesta manera es pot obtenir informació sobre els conceptes i les habilitats que s'han assolit, així com les que no i, especialment, sobre la consciència que té l'alumnat d'això.

Seguidament, el docent formula una sèrie de preguntes obertes i reflexives a l'alumnat, que ha de compartir breument allò que pensa i generar així una discussió en la qual es confrontin les seves idees prèvies sobre el que s'està treballant. És important que les aportacions quedin recollides a la pissarra, ja que és una manera de fomentar visualment noves reflexions. Algunes d'aquestes qüestions poden ser: penseu que la música pot ser sexista?, parem atenció a les lletres de les cançons quan les escoltem o les cantem?, sabríeu exposar la diferència entre sentir i escoltar?, etc. En aquesta conversa s'avança progressivament cap al tema del feminisme i s'introdueixen noves preguntes com: coneixeu què és el moviment 8M?, què penseu que reivindiquen les dones actualment?, etc.

A continuació es visualitza un vídeo curt sobre la història de la música en format il·lustració. Abans, però, es demana a l'alumnat que es fixi en els dibuixos, encara que no conegui tots els noms de les personalitats que hi apareixen. Un cop acabat el vídeo se'ls pregunta si han detectat alguna dona i per què.

Per a l'última activitat d'aquesta fase, el docent interpreta, mitjançant un instrument melòdic o harmònic, un fragment de les cinc peces seleccionades: *Nocturne* (Lili Boulanger, 1911), *La captive* (Amy Beach, 1898), *Mazurca* (Amy Beach, 1898), *Mi Teresita* (Teresa Carreño, 1896) i *Serenade espagnole* (Cécile Chaminade, 1904). L'alumnat ha de completar la graella que se li reparteix (taula 1) i indicar si el fragment escoltat correspon a una peça composta per una dona o bé per un home i els arguments que l'han portat a prendre aquesta decisió. Un cop l'alumnat hagi acabat, es posen en comú els resultats i s'obre un petit debat al voltant dels criteris que han

utilitzat per a decidir una opció o l'altra. A partir d'aquesta activitat es pot formular una nova pregunta: penseu que la música té gènere?

TAULA 1

*Graella de l'activitat sobre la identificació de compositors o compositoras*

OBRA MUSICAL	COMPOSITOR	COMPOSITORA	MOTIU
<i>Nocturne</i>			
<i>La captive</i>			
<i>Mazurca</i>			
<i>Mi Teresita</i>			
<i>Serenade espagnole</i>			

FONT: Elaboració pròpia.

### 3.2. Fase de creació

L'inici de la tercera sessió es fa prenent com a referència una cançó de pop coneguda per l'alumnat. Es reparteix a cada equip de treball un tros de cartolina amb un text: es tracta de fragments d'una mateixa cançó, però a l'alumnat no se li indica, en un primer moment, de quina cançó es tracta. Es demana al portaveu de cada grup que llegeixi en veu alta el contingut de la targeta i es pregunta a l'alumnat si coneix la cançó i què en pensa, de la lletra que ha llegit. A continuació s'escolta la cançó i es torna a preguntar què els sembla. D'aquí es poden derivar noves qüestions com: per què penseu que ha tingut tant d'èxit, aquesta cançó?, si prenem melodia, lletra i ritme com els elements essencials d'una cançó, en quin ordre de prioritats es poden classificar perquè una cançó tingui èxit?

El pas següent és modificar la lletra de cadascuna de les targetes. Per començar, la primera de les tasques és buscar una paraula que pugui substituir aquella que l'alumnat consideri sexista. S'ha d'insistir en la importància que la nova paraula tingui les mateixes síl·labes i la mateixa rima. Un cop cada equip hagi finalitzat l'activitat se'ls demanarà que tornin a llegir les targetes perquè tots els grups s'adonin dels canvis.

La segona tasca és canviar el punt de vista protagonista de la cançó. Per a fer-ho, l'alumnat ha de transformar el contingut de cada targeta perquè sigui la dona qui canta la cançó. D'aquesta segona activitat es deriven noves reflexions per a l'alumnat: considereu que la cançó tindria el mateix èxit amb el canvi del masculí pel femení?, penseu que continua sent una lletra sexista?, etc.

Es recupera l'activitat de les targetes però en aquesta ocasió cada equip té tot el joc de targetes amb el qual podrà completar la cançó. El repte d'aquesta sessió és modificar la lletra de tal manera que aquesta no esdevingui sexista en cap moment. Cal avisar l'alumnat de la importància de mantenir les síl·labes i les rimes dels versos, ja que haurà de coincidir amb la part instrumental de la cançó original. Una manera d'enriquir el

coneixement que es desprèn d'aquesta activitat és demanar col·laboració al Departament de Llengües per tal de treballar-la com una proposta interdisciplinària. D'aquesta manera l'alumnat pren més consciència de la transversalitat de l'aprenentatge que està desenvolupant.

És important que l'alumnat disposi d'una sessió per a acabar l'elaboració de la seva creació artística. En aquest moment el paper del docent ha de ser molt actiu per evitar errors lingüístics o bloquejos a l'hora de decidir el fil conductor de la nova cançó, així com per assegurar un major grau de motivació en l'alumnat tot proveint-los de noves idees o suggeriments.

### 3.3. Fase d'interpretació

Aquesta sessió s'inicia amb una posada en comú sobre les dificultats més importants que l'alumnat s'ha trobat en l'elaboració de la nova lletra i de quina manera les ha solucionat.

La primera activitat d'aquesta sessió consisteix en la interpretació de cadascuna de les noves lletres amb la versió instrumental de la cançó original de fons. Després de totes les interpretacions l'alumnat ha d'iniciar un debat sobre si considera que mantenint el ritme i la melodia de la cançó però canviant-ne la lletra aquesta podria tenir el mateix èxit que l'original. Les conclusions que s'extreuen d'aquesta discussió es fan servir per a recordar la classificació que van fer a la tercera sessió sobre lletra, melodia i ritme i poder comprovar si la seva intuïció corresponia amb la realitat que han viscut.

La segona activitat d'aquesta sessió consisteix en la transformació de cadascun dels equips en grups de música. En aquest punt cal tenir molt present el material disponible a l'aula. L'aula de música del centre on s'ha desenvolupat aquesta proposta disposa d'ukeleles per a tot l'alumnat, per això s'ha fet servir aquest recurs de tal manera que no hi hagi distincions a l'hora de fer la preparació del repte. Es deixa llibertat a l'alumnat que domini la tècnica d'un altre instrument perquè el pugui fer servir de cara a enriquir musicalment el treball del seu grup.

Cada equip ha d'harmonitzar la seva cançó, això és, prescindir de la música original i crear tots els elements musicals necessaris per a la interpretació de la cançó. Així doncs, han de crear la seva melodia i l'harmonia d'acord amb la lletra prèviament elaborada. Per a simplificar l'activitat d'harmonització es visualitza un vídeo en què s'explica l'harmonització bàsica de gran part de les cançons d'estil popular i que els ajudarà en l'elaboració de la cançó (Buil Tercero, 2013). En aquest cas l'alumnat s'ha de basar en l'ús de quatre acords: tònica, subdominant, dominant i submediant menor (I-IV-V-VI).

És important que l'alumnat disposi d'una sessió per a acabar l'elaboració de la seva creació artística. En aquest moment el paper del docent haurà de ser molt actiu per evitar errors harmònics o d'incongruència entre melodia i harmonia.

### 3.4. Fase de síntesi

Aquesta sessió es dedica al desenvolupament d'un concert en el qual cada equip presenta el seu tema totalment propi. Un cop tots els equips han interpretat la peça, s'obrirà un debat en el qual cada equip ha de verbalitzar les sensacions que ha experimentat en l'elaboració del projecte.



D'aquesta discussió es poden derivar diferents qüestions a plantejar per part del docent, com per exemple: considereu que és fàcil crear una cançó?, quines dificultats heu trobat al llarg del camí i com les heu superat?, quin aspecte musical us ha resultat més complex a l'hora d'incloure'l a la vostra cançó?, etc.

Com a tancament de la sessió i de la unitat didàctica, individualment, es recuperen els formularis KPSI inicials i l'alumnat ha de completar la part corresponent al final de la proposta. D'aquesta manera se'ls ajuda a prendre consciència de tot allò assolit, així com de la resta d'aspectes que no hagin acabat d'interioritzar.

Totes les sessions compten amb un seguiment actiu del docent, no sempre com a gestor o dinamitzador de l'activitat, però sí com a guia i referent expert. Tot i l'heterogeneïtat dels grups, és convenient que el professorat estigui atent a aquells que mostrin una menor autonomia a l'hora de plantejar dubtes, de tal manera que tinguin el suport necessari en tot moment per tal d'evitar frustracions vers la proposta. En finalitzar cada sessió, el docent fa ús d'una rúbrica d'avaluació del seguiment. Gràcies a aquesta avaluació formativa i les evidències que se'n puguin derivar, es faran els ajustos necessaris d'una sessió a una altra i es procurarà ajudar l'alumnat en aquells entrebancs que els puguin resultar més difícils de superar per ells mateixos, o bé per planificar la sessió següent amb altres materials que puguin ser més adients a la dinàmica del grup classe. A més a més de completar el qüestionari, l'alumnat ha d'emplenar una rúbrica d'autoavaluació i coavaluació del seu equip de treball (taula 2). Aquest instrument d'avaluació formadora permet al docent rebre una visió realista per part de l'alumnat que serà d'utilitat en l'elaboració de futures propostes grupals i que farà evidents aquelles fortaleses i debilitats que possiblement poden passar desapercebudes.

Aquests instruments d'avaluació es complementen amb una avaluació de l'actuació final, que ajudarà a acabar de concloure l'avaluació de la proposta de cara a l'alumnat. Tal com es va exposar a la sessió d'avaluació, l'alumnat serà conscient dels objectius i dels criteris d'avaluació, així que és important que en la qualificació final vegi reflectit el seu esforç a cadascuna de les sessions.

TAULA 2

*Rúbrica d'autoavaluació i coavaluació de l'equip de treball*

	Molt	Bastant	Sovint	Poc	Gens
<b>Foment de la cooperació i disposició a la solidaritat</b>					
Tots els alumnes s'ajuden entre ells					
Saben demanar ajuda als companys quan la necessiten					
Són capaços d'oferir ajuda als companys quan veuen que els altres la necessiten					
A l'aula es fomenta que els alumnes s'ajudin els uns als altres					
<b>Millora de les relacions entre els alumnes</b>					
Els alumnes mostren molt interès per saber coses de tots els companys i es fan preguntes amb aquesta finalitat					
Els alumnes es relacionen amb tot el grup classe, sense preferències de subgrups o alumnes concrets					
A cap alumne li resulta difícil parlar sobre aspectes personals					
A cap alumne li resulta difícil expressar la seva opinió					
A l'aula es promouen espais i moments perquè els alumnes puguin expressar aspectes personals i emocions pròpies als companys					
<b>La participació de tots els alumnes</b>					
Els alumnes escolten i respecten l'opinió dels seus companys sense interrompre'ls					
Els alumnes permeten que els seus companys s'expressin					
Els alumnes reconeixen la importància de les opinions dels companys					
A l'aula es promouen moments i espais perquè els alumnes puguin intercanviar punts de vista					
<b>L'eficàcia del treball en equip</b>					
Quan el docent ho planteja, els alumnes sempre volen treballar en equip					
Als alumnes els agrada treballar en equip, encara que els toqui treballar amb alumnes amb els quals no són gaire amics					
Els alumnes són conscients dels avantatges que comporta el treball en equip sobre el treball individual					
A l'aula es promouen moments i espais perquè els alumnes treballin en equip					

FONT: Elaboració pròpia.

Per tancar la proposta, l'alumnat disposa d'una rúbrica d'avaluació de la proposta general (taula 3) en la qual es pretén recollir els aspectes que consideri oportuns per a millorar la unitat didàctica en implementacions futures.

TAULA 3

*Rúbrica d'avaluació de la proposta*

	Amb dificultat (1)	Progressant (2)	Assolit (3)	PUNTUACIÓ
<b>Organització de grups</b>	Ha sigut molt difícil treballar amb aquest grup. Els rols no s'han respectat i l'ambient no ha sigut d'ajuda mútua i no s'han pogut assolir els objectius o s'han assolit parcialment.	Tot i les dificultats i algunes desavinences, tots teníem la voluntat de treballar i s'han assolit els objectius.	M'he sentit a gust treballant amb aquest grup. Ens hem demanat ajuda quan l'hem necessitat i l'hem ofert quan algun company l'ha requerit. Hem assolit els objectius satisfactòriament.	
<b>Instruccions per a la cerca d'informació</b>	Les instruccions i eines facilitades no ens han ajudat a avançar en la tasca i no s'han pogut assolir els objectius o bé les dificultats per aconseguir-los han sigut enormes.	Les instruccions i eines facilitades han permès entendre la tasca en el seu conjunt i treballar de forma còmoda. Tot i així, les instruccions podrien ser més clares per no generar dubtes.	Les instruccions i eines facilitades ens han ajudat a entendre i assolir els objectius de la unitat. Les instruccions eren clares i directes i les eines, d'utilitat.	
<b>Exposicions</b>	La unitat no era gens motivadora i tot el procés s'ha fet molt feixuc. Això ha dificultat molt poder fer les tasques o que aquestes siguin de qualitat a l'hora d'exposar-les davant els companys.	La unitat era motivadora tot i que tenia alts i baixos en alguns moments. Tot i així, s'han pogut realitzar les tasques amb força qualitat així com la presentació davant dels companys.	La unitat genera molt d'interès i això s'ha notat a l'hora de realitzar totes les tasques. La presentació davant dels companys suposava una tasca engrescadora per ensenyar el resultat, el qual té molt bona qualitat.	
<b>Debat/discussió</b>	Les preguntes no fomentaven gens la participació bé perquè s'escapaven als coneixements previs, bé per manca d'interès.	Les preguntes generaven dubtes interessants i això donava peu a la intervenció d'alguns companys. A vegades, però, les preguntes eren massa tècniques o complexes.	Les preguntes estaven basades en la nostra realitat més propera i tots volíem prendre la paraula per dir-hi la nostra. Ha sigut una manera molt dinàmica de parlar sobre un tema que, a més a més, es treballa a la unitat.	
<b>Interacció amb l'alumnat</b>	El professor no ha ajudat gens el grup amb els dubtes que han sorgit i que tot sols no podíem resoldre. Això ha provocat que sovint el grup deixés de treballar per avorriment o per manca d'interès del professor.	El professor ha estat atent als dubtes del grup, tot i que sovint l'ajuda no era prou concreta o útil per acabar de resoldre bé l'entrebanc o a vegades provocava que sorgissin nous dubtes.	El docent ha estat atent en tot moment a les necessitats del grup i ha ajudat sempre que ho hem requerit. La seva ajuda ha estat directa i precisa. Això ens ha permès avançar amb la convicció d'estar anant per bon camí.	

FONT: Elaboració pròpia.

#### 4. Conclusions

Apropar la realitat a l'alumnat, sigui del nivell que sigui, ha de ser una prioritat per a la tasca docent. Amb aquesta proposta ha quedat demostrat que aspectes tan complexos com la creació, la interpretació instrumental i l'harmonització musical es poden treballar amb un rerefons social i crític per despertar la visió crítica de l'alumnat i no limitar les hores de docència a impartir continguts exclusius de la matèria. Experimentar allò que s'aprèn permet observar la realitat des de diferents punts de vista, i fer aquest treball en edats primerenques, en les quals l'esperit crític i la inquietud pel descobriment es troben a flor de pell, permet que sigui una oportunitat extraordinària per a comunicar valors ètics i que de ben segur els faran ser persones més conscients de la realitat.

Sovint el currículum oficial fa la funció de cinturó pedagògic, sobretot en etapes més avançades en les quals assolir bones qualificacions esdevé condició *sine qua non* per a accedir a estudis superiors. Però això no ens ha d'impedir connectar amb la vida quotidiana del nostre alumnat (Instance, 2012), els seus interessos, les seves inquietuds, les seves crítiques, ja que és d'aquesta manera com aconseguim que trobin sentit a allò que fan i aprenen dins de l'escola.

Molt sovint, els docents som els més amoïnats per l'assoliment de les fites imposades pel currículum, ja que rebem la pressió de famílies, equips directius, inspecció, proves estandarditzades, etc., per centrar-nos exclusivament en l'extens llistat de continguts associats a la nostra matèria. Però, on queda l'educació en valors com l'empatia, l'ajuda mútua, el treball en equip, la capacitat de diàleg o la tolerància? Com podem encabir aquells continguts que no té sentit reservar a una matèria específica, desconnectada de la seva forma natural? Educar prové del llatí *educare* i significa 'guiar, conduir'. Així és, guiar la persona perquè tregui el millor de si mateixa i desenvolupi tot el seu potencial. Només si entenem l'educació des d'un punt de vista realista i d'acord amb el nostre entorn (que és el mateix que el del nostre alumnat), assolirem tant l'objectiu acadèmic com també l'ètic i el moral. Crear un vincle amb la realitat de l'alumnat assegura una inquietud i una curiositat que porten a la motivació per l'aprenentatge i, d'aquesta manera, a introduir les nostres experiències (Merino, 2021). Tanmateix, aquesta connexió entre l'experiència docent i l'experiència de l'alumnat permet un intercanvi de recursos musicals de qualitat que individualment seria molt difícil conèixer. Els continguts acadèmics són efímers, tan sols es fan servir quan es necessiten en un moment i en una situació concreta. Ser bona persona, és permanent.

Així, doncs, una de les parts més engrescadores i sorprenents de cada sessió, tant per a l'alumnat com per al docent, han estat els moments de debat, ja que aquestes converses eren oportunitats per a descobrir el seu entorn més proper (música, videojocs i sèries, principalment) i que la presència de dones compositoras era molt més elevada del que ells es podien arribar a imaginar. Una de les conclusions a les quals la gran majoria va arribar fou que «la societat actual continua amb el pensament de segles passats segons el qual la dona s'ha de limitar al treball domèstic perquè així l'home pugui demostrar la seva fortalesa i la seva superioritat». L'èxit de la proposta presentada en aquest article no rau únicament en la valoració de les activitats d'aprenentatge com a tal, sinó en el que queda més enllà d'aquestes: en el romanent que deixa aquesta experiència d'aprenentatge en forma de ganes de continuar analitzant i qüestionant les cançons que

escolten en el seu dia a dia i d'emprendre accions per a canviar la societat i fer-la més justa i igualitària.

Per acabar, l'experiència docent ensenya que una proposta pot «funcionar» en un grup i no fer-ho en un altre. Per aquest motiu és molt important recollir evidències reals a cadascuna de les sessions per adaptar-ne la metodologia i els recursos en cas que sigui necessari. En aquest sentit, i tal com s'ha recollit en les línies d'avaluació, qualsevol proposta didàctica ha de presentar-se com un recurs pedagògic flexible i adaptable. Això fa que aquestes propostes siguin molt més enriquidores per la capacitat de creació de l'alumnat que tot just inicia el seu camí en el món de l'ensenyament secundari, així com per la demostració de la consciència d'allò que senten, canten o ballen. Tot i que ara ningú pensaria que la dona no té el seu lloc en el món de les arts, la seva visibilitat continua sent un tema pendent (Soler Campo, 2017).

## 5. Bibliografia

- Buil Tercero, P. (2013). La percepción social de la armonía en la música popular. *Methaodos: Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 142-153. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v1i1.30>
- Catalunya. (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC, núm. 6945, 28 agost 2015, p. 1-305). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/co lleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social.pdf>
- Díaz, M., i Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/232/228>
- Gutiérrez-Rivas, C. (2010). Estudio exploratorio sobre la construcción de la violencia de género en las letras del reggaetón interpretado por mujeres. *Núcleo*, 27, 49-70. <http://ve.scielo.org/pdf/nu/v22n27/art02.pdf>
- Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill. <https://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/istance.pdf>
- Merino, I. (2021). *La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/184368>
- Perales Rozalén, B. (2021). *Música para la prevención del acoso escolar (ciberbullying) en educación secundaria*. [Treball final de màster, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/194587>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110005A/8776>

- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? A Dumont, H., Istance, D., i Benavides, F. (ed.), *The nature of learning: using research to inspire practice* (p. 161-178). OCDE. <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/Slavin%20%282010%29%20Cooperative%20learning.pdf>
- Soler Campo, S. (2017). *Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/461978>