

TREBALL FINAL DE MÀSTER:

LA CREACIÓ MUSICAL AUTÒNOMA A L'AULA DE SECUNDÀRIA

UNA PROPOSTA D'APRENTATGE PER A LA CREACIÓ AUTÒNOMA DE
CANÇONS PRÒPIES DE MÚSICA MODERNA DINS EL PROJECTE ROCKIN

Curs: 2024-2025

Estudiant: Gerard Williams Villarino

Tutora: Dra. Mercè Bosch Sanfèlix

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.

Especialitat de Música.

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes - Universitat de Vic.

RESUM

Aquest treball és un estudi sobre la creació musical a les aules de música de secundària. Concretament, és una anàlisi de les classes pràctiques, vivencials, informals, autònomes i cooperatives dins del projecte *Rockin*. En aquesta anàlisi, es vol observar quin efecte pot tenir la creació musical autònoma dels alumnes en la dinàmica de l'aula en comparació a la mera interpretació de cançons donades pel docent. Per fer-ho, s'ha dissenyat una situació d'aprenentatge específica dins aquest projecte.

Paraules Clau: Música, Creació, Autonomia, Aprenentatge Informal, Rockin.

RESUMEN

Este trabajo es un estudio sobre la creación musical en las aulas de música de secundaria. Concretamente, es un análisis de las clases prácticas, vivenciales, informales, autónomas y cooperativas dentro del proyecto *Rockin*. En este análisis, se pretende observar qué efecto puede tener la creación musical autónoma del alumnado en la dinámica del aula en comparación con la mera interpretación de canciones propuestas por el docente. Para ello, se ha diseñado una situación de aprendizaje específica dentro de este proyecto.

Palabras Clave: Música, Creación, Autonomía, Aprendizaje Informal, Rockin.

ABSTRACT

This paper is a study on musical creation in secondary school music classrooms. Specifically, it is an analysis of practical, experiential, informal, autonomous, and cooperative classes within the *Rockin* project. This analysis aims to observe the effect that students' autonomous musical creation may have on classroom dynamics, in comparison to the mere performance of songs provided by the teacher. To do so, a specific learning situation has been designed within this project.

Keywords: Music, Creation, Autonomy, Informal Learning, Rockin.

INDEX

1. Introducció	5
2. Marc Teòric	7
2.1. Encendre la motivació	7
2.1.1. Aprenentatge informal	10
2.1.2. Identitat i vincle en el procés creatiu	14
2.2.3. Autonomia i cooperació	16
2.2. El procés creatiu en la música	18
2.3. El projecte Rockin, context	19
3. Metodologia	23
3.1. Hipòtesi i objectius	23
3.2. Proposta d'aprenentatge	24
3.3. Intervenció	30
3.4. La creació en el Rockin: objectius a llarg plaç	36
4. Conclusions	39
5. Annex	41
5.1. Situació d'aprenentatge	41
5.2. Fitxes d'estadis	45
5.3. Plantilles d'instrument	47
5.4. Diagrames	48
5.5. Treball de directe	49
6. Bibliografia	50

1. INTRODUCCIÓ

La creació musical ha tingut sempre un paper protagonista en el meu aprenentatge com a músic. Des de ben petit, quan ningú m'ho havia demanat, ja vaig començar a inventar-me cançons amb el piano. Tan sols imitava allò que ja s'havia tocat, per senzill que fos, i li aportava algunes notes o ritmes diferents. Aquestes petites diferències potser eren petites en arrencament però eren gegants en quant a la meva interpretació i la meva vinculació emocional amb la peça.

A poc a poc, vaig començar a provar de tocar coses des de zero, experimentant, tal com ho faria un gat sobre un piano; posant els dits allà on caiguessin i intentant trobar aquelles notes que, per pura sort, tinguessin un sentit harmònic que, tot i no entendre'l, m'agradés com sonava. Aquest procés s'ha mantingut durant els anys i considero que ha sigut el meu lligam principal amb la música. Ha sigut el lligam que m'ha fet gaudir-la més i aquell que m'ha permès continuar endavant en els moments en què la formalitat i l'exigència acadèmica em feia oblidar el perquè de tocar i fer música.

Com a docent he cregut sempre en la importància de la creació en el procés d'aprenentatge i d'alguna manera o altra, quan he pogut, he intentat experimentar-la i transmetre-la als meus alumnes.

Fa quatre anys em vaig creuar amb el *Rockin*¹, un projecte que pretén transformar les classes de secundària als instituts, convertint-les en *books* d'assaig per a bandes de música moderna. En aquest temps en el qual hi he col·laborat, he après idees, pedagogies i didàctiques que no coneixia i també he vist les realitats dels centres de secundària i de les classes de música, que tampoc coneixia.

La forma d'entendre la música del *Rockin* ha encaixat totalment amb la meva. La música és un llenguatge que s'aprèn parlant-lo, és a dir, provant, tocant i equivocant-se. La música a l'aula ha de ser, per sobre de tot, vivencial. Poder ensenyar als alumnes des d'aquesta perspectiva m'ha permès anar descobrint què és allò que els alumnes valoren i que és allò que els motiva, així com, què és allò que els obstaculitza en l'aprenentatge musical.

Ara bé, dins aquest encaix que comentava, només he trobat a faltar una cosa: La creació musical. En totes les diferents aules *Rockin* en les que he pogut assistir i participar he

¹ Veure l'apartat 2.3. *El projecte Rockin, context.* (p.13)

vist realitats molt diferents, però també he vist una inèrcia compartida; la inèrcia de voler tocar el repertori *Rockin* sense qüestionar-se el perquè.

Així com ho he cregut al llarg dels anys, crec, ara també, que enfocar el *Rockin* des de la creació de cançons pot aportar moltes coses positives per l'aprenentatge i pot impulsar la participació de l'alumnat en tota la xarxa musical dels instituts que hi participen. No només el *Rockin*, el meu postulat és extensible a tots els projectes educatius on es vulgui ensenyar música des de la pràctica instrumental amb grups de música (en el terreny de la música moderna).

La creença que la creació juga un paper fonamental m'ha portat fins aquí i m'ha fet aprofitar el meu període de pràctiques per dissenyar i aplicar una situació d'aprenentatge enfocada a fer que els alumnes creïn la seva cançó amb els seus grups de música. En aquest treball us intentaré mostrar quines idees pedagògiques he seguit, quin disseny he creat i amb quins resultats m'he trobat.

1. MARC TEÒRIC

1.1. ENCENDRE LA MOTIVACIÓ:

Molts adolescents viuen el seu camí en els estudis de secundària com una llosa o com un camí feixuc que podran superar si tenen suficient persistència, resistència i si troben petites motivacions i vincles que facin les classes més còmodes o més suportables. La motivació és la gran buscada, però també la més oblidada. Alguns professors volen motivar als alumnes però sovint no aconsegueixen trobar l'eina o la fórmula que els enganxi. D'altres creuen que ells no són responsables de buscar motivació a l'alumnat i que son els mateixos alumnes els que han de trobar-la per si sols, per tant, no esmercen gaire temps en buscar recursos sinó que simplement imparteixen la seva matèria focalitzant-se exclusivament en el contingut curricular de la mateixa. Si els resultats no són bons i els alumnes treuen males notes, els culpen a ells per no haver assolit el nivell.

La llista d'eines didàctiques per aconseguir més atenció, comprensió i motivació de l'alumnat és infinita: gamificació, aprenentatge basat en problemes (ABP), dramatització, etc. Sovint, un bon professor és aquell que té un gran ventall d'eines didàctiques per fer-se entendre, per captar la preuada atenció i per motivar al seu alumnat a fer una tasca. És indiscutible que aquestes eines ajuden i molt a millorar el rendiment dels alumnes. Aquestes eines, a petita escala, compleixen la seva funció. Resolen situacions determinades, petites dificultats i ajuden a fer petits passos, però sovint no són més que tiretes. El problema de fons no es soluciona i segueix havent-hi una falta de motivació en l'aprenentatge formal dels centres de secundària. La motivació és relacionada amb algun "valor afegit", un premi, o en fer èmfasi en algun aspecte de l'activitat que cridi l'atenció i que pugui semblar plaent (Paradise, 2001).

Les ajudes no són més que petites empentes a qui no vol caminar. Son dosis específiques de cafè a qui no vol posar-se a treballar. Són aspectes externs al problema en si. Són recursos que intenten mantenir l'edifici en peus des de la perifèria. La motivació en l'aprenentatge escolar s'ubica en quelcom extern al coneixement mateix, inclús al propi procés d'aprenentatge, inclús quan s'intenta fer que aquest sigui més atractiu (Paradise, 2001).

Una de les raons principal d'aquesta absència de motivació és, sens dubte, els continguts acadèmics. Els coneixements escolars són continguts acadèmics

descontextualitzats; la seva utilitat, sentit i rellevància es plantegen cap al futur i no en termes d'una participació en el present (Paradise, 2001).

El nou model de Situacions d'Aprenentatge (SA) és una via que lluita directament contra aquesta realitat, ja que intenta donar un sentit proper i actual als sabers de les matèries impartides pels professors. La Situacions d'Aprenentatge intenten establir un vincle constant entre el sabers curriculars i els sabers o reptes actuals. Usem el terme situació d'aprenentatge per referir-nos a aquelles experiències que, independentment de la forma en què es presenten, parteixen d'un context i plantegen un repte a la persona que aprèn (Generalitat de Catalunya, 2023). Es considera imprescindible que tot allò que s'estudiï tingui un impacte en el present dels alumnes, per petit que sigui. Per exemple, que parteixi d'alguna problemàtica actual, que s'emmiralli amb algun esdeveniment present, en definitiva, que interpel·li a l'alumnat d'alguna forma. Aquesta transformació dels sabers en quelcom present aporta una connexió a l'aquí i ara imprescindible per despertar aquest interès buscat i per trobar motius per interessar-se per aprendre. En resum, per tenir motivació intrínseca al contingut.

Zaragoza (2009) planteja que hi ha quatre competències imprescindibles per a un docent: la competència epistemològica, la competència psicopedagògica, la competència heurística i la competència vicaria. La competència epistemològica és aquella que es refereix a què ensenyar i com ensenyar-ho. Bàsicament és la competència del professor en la matèria que imparteix i en totes aquelles aplicacions que te: conèixer els continguts, saber com ensenyar-los i ser capaç de portar-los a la pràctica en un context educatiu real. La competència psicopedagògica es refereix a saber com crear les condicions. Compren la gestió del grup tant en la seva faceta col·lectiva com individual, el domini de la comunicació verbal i no verbal i l'aplicació de recursos pedagògics per fer-se entendre i ajudar en l'aprenentatge. La competència vicaria es refereix a la capacitat del professor per a servir com a model pels alumnes. El docent ha d'estar connectat amb allò que imparteix i ha de ser un referent en comportaments i actitud dins i fora de l'aula. També ha de transmetre les seves habilitats i vivències per mostrar-se més emocionalment proper als alumnes. Finalment, la competència heurística es refereix a la capacitat de saber fer *in situ*.

En la pràctica diària del professor, mentre desenvolupa la seva tasca com a docent, ha d'atendre a tota una sèrie d'elements i imprevistos i prendre decisions. Bàsicament, ha de tenir la capacitat d'atendre al context de l'aula i d'improvisar segons cada moment i cada contingència. Tots sabem que la primera d'aquestes quatre competències és imprescindible, el professor ha de tenir un coneixement profund de la matèria que

imparteix. També es dona molta importància a la segona, entenent-la com a tot aquell conjunt d'eines pedagògiques que necessitem.

En aquest treball i en el context del projecte *Rockin*, però, jo voldria ressaltar la tercera i la quarta. Si exigim que els alumnes construeixin un vincle amb el que fan i tinguin la motivació necessària, és imprescindible que els docents també la tinguem. Per això, és imprescindible que siguem el model del que demanem. A la vegada que, en un context d'aprenentatge vivencial, actiu i dinàmic com és l'aula *Rockin*, també és imprescindible tenir la capacitat d'improvisar i d'estar obert als imprevistos i a les situacions que es vagin desenvolupant a l'aula. Com més motivació i més implicació tinguin els alumnes, més possible és que passin coses, és a dir, que hi hagi emocions, dubtes, pors, anhels, conflictes, tot allò que mostri que l'aula té vida.

Aquestes competències del professorat són una guia genial per localitzar a què estem donant més importància com a professors i a què estem donant menys. Un gran desequilibri en algunes d'aquestes competències pot ser una raó d'un mal funcionament de l'aula i d'uns resultats pitjors.

Ser un bon model, saber del que parles, tenir eines didàctiques i saber improvisar i resoldre conflictes és un ideal somiat per a tot docent i és evident que facilita un bon funcionament de l'aula. La pregunta que, per a mi, es manté no resolta és si totes aquestes capacitats donen suficients garanties per aconseguir la motivació de l'alumnat. És a dir, la motivació sempre s'ha de projectar en el professor? El professor ha de ser la font, en tot moment, d'on brota tot allò que l'alumne ha d'aprendre?. Podria ser que quan els mateixos alumnes són els que es dirigeixen i s'ensenyen entre ells trobin més sentit i anhel en el que fan?.

Seguint el fil d'aquestes preguntes m'he topat amb diferents aspectes de l'aprenentatge, diferents però molt connectats entre sí, que m'han encaixat dins la meva recerca de la motivació. Aquests són: **l'aprenentatge informal**, la **identitat**, el **vincle**, l'**autonomia** i la **cooperació**. Soc conscient que pot ser molt complicat abraçar tots aquests aspectes en una matèria. La gestió de l'aula ja és prou complexa dins de la dinàmica de l'aula més acadèmicament convencional. Ara bé, aquests aspectes de l'aprenentatge es poden anar a buscar de moltes formes diferents i poden estar vinculats i contemplats en el propi contingut acadèmic. La matèria de música és, sens dubte, una de les matèries amb la porta més oberta a noves pedagogies. La música en sí, en moltes de les seves expressions culturals i històriques és intrínsecament comunitària, és emocional, genera

vincles, és, en essència i tradició, autodidacta i molt sovint participa d'entorns informals i poc acadèmics.

És per això que penso que incorporar aquests aspectes en l'aprenentatge musical de secundària és tornar a la música allò que és seu i, en part, treure-la de la reixa formal on sovint està empresonada.

La música és, per sort, una de les matèries que té un camí més fàcil en aquest procés cap a la motivació, sempre que estiguem disposats com a docents a fer dels alumnes els actors principals del procés i sempre que estiguem oberts a sorpreses, errors, incomoditats i en definitiva, a cert caos.

2.1.1. APRENTATGE INFORMAL

En la recerca d'aquesta motivació tan apreciada i en la recerca d'una educació vivencial i significativa, un dels conceptes que més m'ha influenciat ha sigut sens dubte el d'aprenentatge informal.

L'aprenentatge informal és, en veritat, l'aprenentatge de tota la vida, és l'aprenentatge que adquirim i sobretot cerquem en el nostre dia a dia i en el nostre creixement com a persones. La major part de l'aprenentatge no és el resultat de la instrucció, és més aviat el resultat de la participació sense obstacles en un entorn significatiu (Illich 1971). En tots els entorns, menys en els entorns educatius o acadèmics, els humans aprenem de manera no formal. Si volem aprendre a cuinar, per exemple, si volem aprendre a cuidar l'hort, si volem aprendre a tocar la guitarra a casa, tots aquests aprenentatges i molts més, els farem de manera informal, és a dir, de forma autodirigida, espontània i un punt dispersa o potser erràtica a vegades, però sobretot, impulsada per interessos personals. Allò que volem aprendre és allò que té un significat per a nosaltres i pel qual estem disposats a esforçar-nos per aconseguir resultats. Aquesta voluntat és el que ens compromet amb el nostre propi procés d'aprenentatge i ens fa directors i actors de totes les nostres decisions. Aquestes decisions poden no seguir un pla estratègic i poden simplement no tenir una guia i moure's en la dialèctica de l'assaig-error. Això no impedeix que l'aprenentatge no prosperi, sempre que la voluntat es mantingui ferma.

El terme "aprenentatge informal" començà a tenir un significat pedagògic entre els anys 60 i els anys 70, quan diferents sociòlegs i pedagogs van criticar el sistema educatiu tradicional per ser massa rígid, massa jeràrquic i per estar totalment desconnectat del present. Ivan Illich, Pablo Friere, John Hold o Malcom Knowles van ser alguns dels

pensadors que van observar un problema tan gran com evident i tant antic com actual; l'aprenentatge significatiu és un aprenentatge molt més present fora de les aules. Tots ells van començar a fer propostes alternatives a les hegemòniques i van obrir a poc a poc un nou paradigma.

Aquest nou paradigma beu i s'emmarca en els moviments socials i revolucionaris de l'època: l'anticolonialisme, el feminisme, els drets civils, entre altres. És una crítica que participa del qüestionament de la realitat, de l'ordre establert. Aquests i altres autors van observar que els espais educatius de l'època eren controlats per poders, reproduïen desigualtats i eren autoritaris. Davant d'aquesta realitat va sorgir la pregunta: No serà que aprendrem millor entre nosaltres, entre iguals, fora d'aquests espais institucionals? Aquestes preguntes obren la porta a l'interès per l'educació alternativa: l'educació en comunitat, democràtica, desescolaritzada, etc.

Es va començar a pensar en diferents alternatives a l'educació formal i es va començar a parlar de xarxes educatives, de xarxes d'aprenentatge autònom o del dret a aprendre en lloc del dret a ser escolaritzat (Ivan Illich, 1971). També es va començar a qüestionar el paper de l'estudiant o l'aprenent: es va posar en dubte si aquest havia de ser un paper receptiu o passiu en lloc d'un paper més proactiu i d'autodirecció de l'aprenentatge (Malcolm Knowles, 1973). Totes aquestes preguntes i propostes contrahegemòniques van obrir un nou camí possible per a l'aprenentatge en els centres educatius. En essència i en conjunt, però, totes elles venen d'una idea unificadora: la idea que els humans aprenem de forma significativa si decidim nosaltres mateixos el què i el com, és a dir, si participem de forma activa en el nostre aprenentatge i som, d'aquesta manera, els nostres propis directors. Aprenem significativament, en definitiva, si tenim l'autonomia de decidir durant el procés tal com ho faríem en un entorn d'aprenentatge informal.

En l'àmbit de l'educació musical hi ha una proposta en concret que m'ha servit de guia i referent per aquest treball, es tracta del projecte impulsat per Lucy Green, anomenat: *Informal Learning Pathfinder*.

L'any 2003, al Regne Unit, va sorgir una iniciativa educativa que buscava transformar l'ensenyament musical adoptant pràctiques inspirades en la forma com els músics aprenen fora de l'entorn acadèmic. Aquesta iniciativa es diu [Music Futures](#), una cooperativa sense ànim de lucre.

El creixent desinterès dels alumnes per la música i per les classes tradicionals va impulsar aquesta idea. Lucy Green, dins aquesta iniciativa, va liderar el projecte *Informal Learning Pathfinder* que estava pensat per aplicar aquesta iniciativa en diferents instituts

de secundària del Regne Unit. Aquest projecte va durar del 2003 al 2006 i els seus resultats i experiències van ser escrits en el posterior llibre: *Music, informal learning and the school* (Lucy Green, 2008). *Music Futures* ha continuat creixent i ara ja s'utilitza el seu programa en instituts d'altres parts del món com Canadà, Brasil o Singapur.

La principal idea del projecte i del llibre és acostar a l'aula totes aquelles formes d'aprenentatge informal que es duen a terme en els espais de música popular: aprenentatge autodidàctic, assajos amb grups, imitació, concerts, etc. El llibre es mou al voltant d'aquestes preguntes: Que poden aprendre els docents dels músics populars (*popular musicians*)? Quines avantatges té imitar l'aprenentatge informal de la música popular? Que succeeix a l'aula quan s'utilitza l'aprenentatge informal?

L'aprenentatge informal del projecte *Musical Futures* es basa en cinc idees principals:

1. **Músiques properes:** Aprendre música sempre ha de començar amb músiques que els estudiants coneguin, músiques que ja entenguin, que els hi agradin i amb les que s'identifiquin.

2. **Aprenentatge d'orella:** El mètode principal d'aprenentatge musical involucra aprenentatge d'orella. Tot i que hi ha molta varietat de notacions musicals, l'aprenentatge purament per orella és imprescindible per no perdre el lligam amb la pròpia música (Green, 2008).

3. **Aprenentatge comunitari:** L'aprenentatge informal només es dona en un espai d'amics, en comunitat, ja sigui autoaprenentatge, aprenentatge amb l'altre o aprenentatge amb grup. A diferència de la relació alumne-professor de l'aprenentatge formal, en l'informal no hi ha tanta guia ni tanta supervisió. L'amistat i el grup és el propi espai d'aprenentatge.

4. **Aprenentatge holístic i no per nivells:** No es farà una planificació de l'aprenentatge que sigui progressiva del que és simple al que és complex, és a dir, que impliqui un ordre en la tria de cançons, en allò que puguem o no conèixer i, per tant, en la dependència de l'alumne a les directrius del professor. El camí d'aprenentatge serà més aviat holístic i personalitzat respecte a cada grup o alumne². Els alumnes guiaran, en part, el seu propi aprenentatge i això pot involucrar cert desordre i cert atzar en el procés.

² Veure el concepte d'aprenentatge multinivell, p.17

5. Improvisar i compondre és part del procés: No es donarà més èmfasi en la reproducció que en la creació. L'aprenentatge informal involucra un gran dosi d'improvisació, performació i composició en el procés d'aprenentatge (Green, 2008).

Aquestes cinc idees són les guies principals del projecte *Musical Futures* que porta en actiu des del 2003. Les músiques populars són un actiu cultural en la població que han perdurat durant molts segles sense ser mai academitzades. La forma com aprenem aquestes músiques és l'objectiu transformador d'aquest gir copernicà a l'aula. La principal pretensió és que els alumnes visquin aquesta experiència de la forma més real possible i més allunyada de les dinàmiques habituals a l'aula. En aquest paràgraf, Lucy Green explica de forma molt precisa tot allò que idealment succeeix a l'aula del projecte *Music Futures*:

The task they were engaged in had not been broken down into a series of progressively demanding steps, but instead they were holistically approaching a piece of 'real-world', professionally produced music. They had no notation or other form of written instructions in front of them, but were using their ears to copy what they heard on a CD. Only one of them had any previous experience of instrumental tuition, yet they were all attempting to communicate instructions and ideas to each other through musical gestures and sounds; and were engaging in embryonic instrumental performance and improvisational skills. They had been given no instruction to analyse the music, yet they were beginning to listen structurally, observe entries and count repetitions. There was no teacher in the room, yet they were focused on the task. They had not been given separate or explicit roles, but were co-operating as a group, and trying to sort out what one of them should do as they worked towards a performance. Most importantly, perhaps, they had been given no guidance about how to approach the task, but they were engaging in self-directed, co-operative learning. Not only had they selected the content of the curriculum themselves – that is, the song that they were copying – but they were also responsible for organizing and structuring their own teaching and learning strategies. (Green, 2008)

Aquest acostament a l'aprenentatge informal ha sigut també una de les banderes del *Rockin*. Sense tenir contacte ni coneixença prèvia del projecte *Musical Futures*, el *Rockin* ha begut de la idea principal de l'aprenentatge informal en la música; acostar l'experiència música a l'experiència real dels aprenentatges en les músiques populars i allunyar-lo de la formalitat de l'aula. Espais d'assaig separats on els grups puguin assajar sense la supervisió del professor, cooperació entre els alumnes en l'estudi amb el mateix instrument, llibertat en la creació de l'estructura o l'estil d'una cançó, aquestes

i altres formes d'aprenentatge i formats de treball son els principals aspectes que fan del *Rockin* una aposta per l'aprenentatge informal.

2.1.2. IDENTITAT I VINCLE EN EL PROCÉS CREATIU

Si l'objectiu és replicar o acostar-se als processos d'aprenentatge que poden succeir en un entorn informal d'aprenentatge musical, el vincle és segurament el primer esglaió a fer. Cap de les diferents formes d'aprenentatge es donarà si no hi ha un vincle previ i conseqüentment un entorn segur i un bon clima entre les companyes. De la mateixa manera, cap aprenentatge apareixerà en un entorn informal si no hi ha un vincle, ja que segurament si no hi ha el vincle no s'obrirà ni la possibilitat de quedar, de tocar i, en definitiva, de fer música. Per tant, el primer focus no l'hem de posar en aspectes metodològics, curriculars o avaluatius, sinó en el vincle.

Quan parlo de vincle, parlo del vincle entre alumnat i docent però sobretot el dels alumnes entre ells. El vincle aporta una xarxa de confiança i seguretat emocional imprescindible per a l'aprenentatge. L'aprenentatge vivencial i significatiu que estic valorant en aquest treball no és un aprenentatge neutral; implica riscos i dificultats. Hi ha el risc de no entendre, de fracassar, d'exposar-se o de ser jutjat. Hi ha moltes dificultats en el procés i el camí emocional és prou complex. Només en un entorn segur, acollidor i forjat amb prou vincles, és possible assumir aquests riscos.

Els vincles interpersonals no només construeixen aquest entorn segur, sinó que també permeten l'aprenentatge. El cervell humà aprèn millor quan hi ha seguretat. En termes neuropsiquiàtrics, quan una persona està en un entorn amenaçant o està exclòs, s'inhibeix la capacitat del còrtex prefrontal de processar informació. Aquesta situació es coneix com el "**segrest amigdalar**" (Goleman, 1995). L'amígdala, estructura cerebral associada a la gestió de les emocions, com l'estrès o la por, domina sobre el còrtex prefrontal i no permet perdre decisions des de la raó. Els entorns emocionalment positius, d'altra banda, ajuden a la flexibilitat cognitiva o la resolució de problemes. Els vincles, doncs, permeten un bon aprenentatge que a més és un aprenentatge social. Com deia Vygotsky (1979), el que aprenem ho fem a través de la interacció i la relació amb els altres. El pla social és allà on apareix el coneixement que després s'interioritza. L'aprenentatge i el desenvolupament humà són essencialment processos socioculturals (Vygotsky, 1979). El vincle garanteix que l'interlocutor sigui una persona amb la qual podem confiar, amb la qual sentim seguretat i, per tant, el vincle permet que la situació d'aprenentatge amb els altres sigui vàlida.

Quan parlo d'identitat, d'altra banda, em refereixo a la sensació de pertinença a un grup, la sensació dels alumnes de ser part activa d'un col·lectiu amb el qual s'identifiquen, es reconeixen a ells mateixos en ell i poden construir sentit conjuntament. Identitat a l'aula és intentar aconseguir que el que passi a l'aula no només sigui un aprenentatge aïllat i extern a un mateix. La identitat a l'aula és aconseguir que el que es viu a l'aula també sigui una part de qui és l'alumne. Identificar-se amb el grup permet que l'alumne vulgui i busqui ser-ne un membre actiu, de la mateixa manera que els humans aprenem en el nostre entorn cultural i familiar amb el qual ens identifiquem.

Hace ya algunas décadas Margaret Mead describió el fuerte contraste que existe entre lo que es la motivación en el aprendizaje formal de la escuela y en el aprendizaje tradicional en la comunidad: comentó sobre la diferencia “sorprendente” entre, por un lado, el aprendizaje que ocurre en sociedades tradicionales en las que los niños quieren conocer, e incluso “robar” el conocimiento, y por el otro la enseñanza en las sociedades modernas escolarizadas, en las que los adultos quieren enseñar (Paradise, 2001)

Crear identitat en l'alumnat vol dir deixar que el procés d'aprenentatge sigui també seu. Vol dir que ells han de participar activament en aquest procés i han de fer-se'l seu. L'objectiu és viure un projecte educatiu construint-lo conjuntament, on es tenen en compte les veus de tots i les activitats són cocreades i compartides. D'aquesta manera, l'alumne pot evocar-s'hi intel·lectual i emocionalment.

Soc conscient que en les aules de secundària hi ha normalment una gran barreja d'idees, entorns familiars, cultures, creences i diferents identitats en general. No és senzill construir una identitat conjunta dins d'aquesta heterogeneïtat. Ara bé, per aconseguir aquest espai identitari conjunt, l'aula de música és, potser, una de les més agraïdes, en comparació a altres matèries.

No debe olvidarse que la importancia de la música radica en que encierra significados abiertos, en que su sentido es suficientemente abstracto como para cruzar fronteras culturales (Swanwick, 2000, en Bernabé, 2015).

Tenint en compte aquesta heterogeneïtat, resulta imprescindible que l'aula de música tingui un discurs multicultural i que sigui un espai construït de forma cooperativa. Per crear una identitat amb la música que fem i amb el significat de la mateixa cal que

aquesta tingui una relació amb els alumnes, ja sigui cultural, ja sigui perquè l'han creat elles, ja sigui perquè creuen en ella o en la seva aplicació més performàtica.

2.2.3. AUTONOMIA I COOPERACIÓ

En el *Rockin*, autonomia i cooperació són dos aspectes que van agafats de la mà. Sovint el concepte autonomia va associat a la capacitat que té una persona de fer les tasques sola, sense ningú més. Com a repte final és un objectiu perfecte, ara bé, en el procés d'assolir-lo, la cooperació amb els altres és la forma com es va edificant aquesta pròpia autonomia. El projecte *Rockin* i la proposta d'aprenentatge d'aquest treball apostem per un model on l'autonomia es construeix dins la comunitat d'aprenentatge, és a dir, mitjançant la interacció amb els altres, mitjançant la cooperació. El *Rockin* és un projecte focalitzat en la creació de grups de música a les aules, per tant, és un projecte que pensa més en el conjunt musical que en l'individu. De la mateixa manera, la meua proposta d'aprenentatge està pensada per guiar el treball en grup i, per tant, quan parlo d'autonomia no em refereixo només a l'autonomia d'un alumne sol, sinó sobretot a l'autonomia del grup.

En una dinàmica d'aula com la del *Rockin*, on l'objectiu és que els alumnes toquin en diferents grups, en aules separades, i puguin assajar amb els instruments per crear la seva proposta musical, és inviable pensar que un professor pugui dirigir i atendre totes les preguntes, necessitats i situacions reclamades pels alumnes. En una situació com aquesta, el professor estaria bombardejat a reclamacions dels alumnes i no duraria ni cinc minuts. Per aquest motiu, l'autonomia i la cooperació no només són una eina didàctica i un aprenentatge en sí, sinó que també són un requisit indispensable per començar a imaginar una dinàmica d'aula possible dins el projecte *Rockin*.

Per treballar l'autonomia i la cooperació a l'aula agrupo aquí diferents propostes:

- **Potenciar l'autoaprenentatge:** No donar les solucions als alumnes, oferir la possibilitat que les trobin pel seu compte, animar que ho facin i fer reforç positiu quan ho intenten i quan s'ajuden per aconseguir-ho.
- **Oferir un entorn preparat** (Montessori, 1936): Posar a l'abast de l'alumne material, diagrames i altres eines perquè ell mateix pugui trobar les seves pròpies solucions o puguin arreglar ells sols material que no funciona (amplificadors, *jacks*, etc.).

- **Entendre l'error com a part de l'aprenentatge:** No castigar l'error sinó considerar-lo part del procés i oferir maneres perquè l'alumne detecti el propi error i pugui buscar solucions.

- **Deixar que els alumnes puguin planificar els passos que seguiran per aprendre:** Per exemple, deixar que un grup de música pugui decidir que farà setmanalment per aconseguir tocar la cançó que estan practicant.

- **Assignar o permetre rols dins l'equip:** Donar rols en cada grup perquè cada alumne pugui decidir i guiar el grup en allò en què pugui destacar o permetre, també, que els mateixos alumnes assignin aquests rols d'una forma més orgànica.

- **Aprenentatge multinivell:** Respectar el ritme individual de cada alumne i oferir la possibilitat que cada alumne o cada grup estigui en un estadi o moment diferent del procés d'aprenentatge i que aquests estadis siguin compatibles a l'hora de tocar junts.

Respecte a aquest últim punt, crec que cal incidir en el fet que l'aprenentatge multinivell en la música és més un avantatge que un obstacle en el funcionament del grup. En altres matèries, deixar que els alumnes cooperin tenint cadascú d'ells diferents graus d'habilitats i coneixements, pot ser prou complicat, sobretot quan només hi ha un únic resultat final o quan els continguts són molt acotats i exactes. En la música i més concretament en espais com el *Rockin*, contràriament, tenir diferents nivells en un mateix grup és més fàcil de guiar, donat que les cançons ho permeten, i no només això, molt sovint ho demanen.

És molt més habitual trobar arranjaments musicals on hi ha instrument fent línies melòdiques o rítmiques senzilles i d'altres fent-ne de més difícils que trobar arranjaments on tots els instruments fan línies melòdiques o rítmiques similars (en el grau de complexitat). Els arranjaments musicals funcionen millor quan les parts es donen espais entres sí i compleixen diferents funcions (base harmònica, *lead*, *comping*, etc..) Aquest fet facilita i molt la dinàmica a l'aula dins el multinivell. L'aportació pacient i precisa d'una baixista fent quatre notes en tota la cançó dins un grup *Rockin* és igual o més important que l'aportació virtuosa i protagonista d'una pianista fent diferents melodies o diferents acompanyaments rítmics. Els objectius grupals són els que permeten aquest multinivell i els que permeten la cooperació.

Crec que aquesta idea és clau per entendre i permetre espais de treballs cooperatius i autònoms on cada alumne pot trobar-se en un moment diferent de l'aprenentatge sense que això impedeixi que puguin tocar junts.

2.2. EL PROCÉS CREATIU EN LA MÚSICA

Tota la vessant pedagògica exposada en els punts anteriors cobra molt més sentit si parlem de fer música des de la creació i no només des de la interpretació. La creació musical a l'aula activa molts d'aquests processos d'expressió personal, motivació, identitat, cooperació, autonomia, etc. Com exposaré més endavant en la meva hipòtesi, defenso que hi ha una relació directa entre el grau d'implicació dels alumnes en l'activitat i el fet de deixar que ells construeixin una obra seva en lloc d'intentar reproduir una obra donada pel professor. La peça pròpia permet que els alumnes es puguin identificar i vincular molt més amb ella, sigui pel resultat final o pel procés que han fet per crear-la. Tot aquest castell que estic intentant edificar en el marc teòric del treball pren molt més sentit si entenem l'educació i l'aprenentatge musical des d'aquest prisma. L'educació musical ha de ser una experiència creativa, no una repetició mecànica d'obres del passat; els estudiants han de ser encoratjats a explorar i expressar les seves pròpies idees musicals (Murray, 2008).

En el món acadèmic sempre s'ha considerat la composició com l'últim graó de l'aprenentatge. La creació musical només era una capacitat reservada per als músics més estudiosos i consagrats. Baixar la composició d'aquest pedestal és una de les màximes de la proposta d'aprenentatge d'aquest treball.

La gran majoria d'alumnes de secundària no es volen ni es voldran dedicar a la música. L'aprenentatge musical a l'aula de secundària no pretén ser una tecnificació exhaustiva i en cap cas busca l'excel·lència. Per això, la composició a l'aula de secundària queda despullada de tot allò que la fa inaccessible per a músics amateurs i es mostra només amb allò més essencial.

És evident que demanar una creació als alumnes sense cap aprenentatge previ o sense cap guia pot ser una mica ingenu³. Així i tot, és important remarcar que el procés creatiu a l'aula només brotarà si realment es permet que els alumnes puguin moure el timó, és a dir, si es permet que els alumnes dels grups de música puguin decidir cap on volen

³ En la metodologia de la meua proposta d'aprenentatge exposaré amb detall tot el material, totes les guies i tot el coneixement previ dels alumnes per poder concebre que ells mateixos creïn la seva cançó.

anar i com volen utilitzar els coneixements previs i el material facilitat pel professor. Si, contràriament, permetéssim que els alumnes creessin una peça musical, però dirigíssim tot el procés, l'efecte, penso, seria molt diferent. D'aquesta altra manera, no permetríem que emergissin molts dels processos exposats prèviament: motivació, autonomia, cooperació, identitat, etc. La creació a l'aula deixaria de ser un aprenentatge vivencial i informal com el que aquí estic cercant.

2.3. EL PROJECTE ROCKIN, CONTEXT.

Rockin S.C.C.L. és una cooperativa de segon grau sense afany de lucre i d'iniciativa social. L'equip que impulsa aquest projecte pretén potenciar el sistema públic d'Educació General des de l'àmbit de l'economia social cooperativa, per a garantir el sentit social i la vocació essencial de servei a les persones i la comunitat.

Aquesta cooperativa està lligada al seu projecte principal, conegut informalment com a [Rockin](#), el qual té com a objectiu transformar l'ensenyança musical als instituts de secundària de Catalunya mitjançant un itinerari pedagògic concret. Aquest projecte també està promogut pel Consorci d'Educació de Barcelona amb el nom de "[En directe. Música als instituts](#)", dissenyat per garantir l'accés equitatiu a les activitats musicals tant dins com fora de l'horari lectiu.

El *Rockin* i el programa "En Directe" veuen de la mateixa font i són en essència el mateix. Aquests projectes, a partir d'ara anomenats com a *Rockin*, promouen la pràctica musical dotant als centres educatius d'instruments musicals i d'un acompanyant expert. L'objectiu final és la creació de bandes de música, promovent que l'alumnat del centre aprengui a tocar la guitarra elèctrica, el baix elèctric, el teclat o la bateria, amb la finalitat que creïn cançons, que organitzin concerts i que toquin en directe (Consorci d'Educació de Barcelona, 2023).

El projecte pedagògic del *Rockin* agafa l'experiència vivencial de la música com a bandera, traduïda en l'aprenentatge mitjançant la constant practica instrumental. Aquesta vivencialitat és fomentada a través de l'autonomia, la motivació i l'aprenentatge col·lectiu. Hi ha una clara intenció de transformar i revolucionar o sacsejar (*rockin'*) la dinàmica habitual de les classes de música. Es vol transformar les classe teòriques en pràctiques i reubicar els alumnes d'oients a intèrprets i d'intèrprets a directors. Es pretén

que els alumnes s'apoderin de l'aula de música com ho farien en d'un buc d'assaig amb els seu grup; que vulguin tocar junts, opinar, provar, equivocar-se, enfadar-se, trobar-se, en definitiva, viure la música des d'una experiència immersiva.

Per dur a terme tot aquest procés vivencial en els alumnes hi ha tot un enfocament metodològic que els professors experts del *Rockin* intenten portar a les aules en els centres on intervenen, sigui a través de la codocència o del acompanyament i formació al professorat.

L'enfocament metodològic que es proposa en l'horari lectiu es basa en els principis fonamentals del **Disseny Universal per l'Aprenentatge** (DUA). La DUA és un marc conceptual sorgit des de l'àmbit de l'arquitectura que proposa elements de disseny de productes i entorns amb la finalitat d'eliminar barreres i garantir l'accessibilitat al major rang de persones possible (Solé, 2017). La DUA es basa en la idea que no hi ha una única forma d'aprendre ni un únic perfil d'aprenent i per això posa atenció en el disseny de les activitats i els entorns d'aprenentatge des del principi per a fer-lo accessible i efectiu per a tot l'alumnat. Alguns exemples de recursos i eines d'aula que impliquen l'enfocament metodològic que proposa el *Rockin* comprenen:

Ludificació: Utilitzar el joc com a eina per a l'aprenentatge, oferir una experiència lúdica vinculada a l'aprenentatge entre iguals, on els objectius parteixen dels fonaments de l'aprenentatge cooperatiu per a enfrontar-se als reptes necessaris en el context musical i grupal.

Suport digital: Utilitzar eines d'autoaprenentatge, tals com videojocs musicals i recursos en vídeo i àudio, que permeten la pràctica musical individualitzada en contextos de ràtios elevades, així com suports que possibiliten fer seguiment dels aprenentatges i el seu acompanyament per part dels docents i del grup d'iguals.

Capses d'aprenentatge: Dotar les escoles de materials en format de capses que ajudin l'alumnat, de forma autònoma, a superar reptes musicals vinculats a la situació d'aprenentatge. Són materials que poden adaptar-se fàcilment a tots els contextos musicals i permeten la pràctica autoregulada individual i grupal.

Aprenentatge personalitzat i socialitzat: Oferir formació i recursos d'aula que possibiliten la individualització de l'aprenentatge fent possible la resolució dels reptes conjunts amb diferents ritmes d'aprenentatge. Alhora, donant importància no només a

la pràctica en grup, sinó a les estratègies necessàries per fer-la possible, com els rols de treball, la organització de l'assaig, el lideratge, entre d'altres.

Aprentatge entre iguals: Impulsar dinàmiques de grup que permetin l'ajuda, la coavaluació i el desenvolupament d'estratègies de treball cooperatiu.

Treball per racons i formats de treball: Configurar els espais de l'aula de música per oferir la possibilitat als alumnes de treballar segons diferents formats de treball en funció de les seves necessitats. En un mateix espai es fan compatibles les pràctiques individuals, o els formats de treball entre iguals d'un mateix o diferent instrument, adaptant l'espai físic i recursos de l'aula per fer-ho compatible. Alhora, l'autoregulació és un element clau que implica el coneixement de l'alumnat dels recursos a disposició i les seves possibilitats, donant peu a que l'alumne es pregunti cap a on va (quin és el repte d'aprenentatge) i decideixi quin camí ha de seguir (quina és l'estratègia d'aprenentatge que seguirà). Els formats de treball a l'aula fan possible:

- Aprentatge en gran grup: tota la classe sencera comparteix objectius i experiències d'aprenentatge.
- Espais d'aprenentatge individual: permet a cada alumna avançar al seu ritme en l'aprenentatge del piano, la guitarra elèctrica, el baix elèctric, la bateria o la veu. En la part de treball individual d'aquest aprenentatge es pot fer ús de videojocs i software específics, connectats als diferents instruments.
- Grup mateix instrument i diferent instrument: espai d'ensenyament i aprenentatge cooperatiu on els alumnes que toquen el mateix instrument o diferent però tenen un mateix objectiu puguin compartir processos, compartir estratègies, demanar i oferir ajuda, etc.
- Banda: espais on es dur a terme les dinàmiques d'assaig i muntatge de les peces amb tots els integrants dels conjunts. Serà un espai on caldrà promoure rols diferents, ambients col·laboratius, estratègies d'organització del temps i resolució de problemes, d'aprenentatge d'habilitats comunicatives i actituds proactives. Serà també en aquest format on es promourà la pertinença al grup,

es treballarà la identitat musical, la definició del nom de la banda, l'espai perquè es faci seva la música des de la mirada més creativa i significativa possible.

Currículum en espiral (Bruner, 1963): Proposar els continguts d'aprenentatge de forma seqüenciada sense establir relacions jeràrquiques, sinó donant prioritat a aquells coneixements, destreses i actituds que són necessàries per superar els reptes de cada situació d'aprenentatge i possibilitant els reptes futurs: cada nou saber dona lloc als propers reptes, que es serveixen d'allò ja adquirit i consolidat per continuar avançant.

Ensenyament multinivell: Oferir arranjaments multinivell i eines per l'autoregulació permeten la pràctica individual, simultània i socialitzada en diferents nivells o fases del procés d'aprenentatge.

3. METODOLOGIA

En aquest treball estic seguint una metodologia qualitativa dintre del paradigma crític i de canvi social.

3.1. HIPÒTESI I OBJECTIUS

Com he anat apuntant en el marc teòric, la principal hipòtesi d'aquest treball és la creença que l'experiència musical a l'aula de secundària és radicalment millor si és una experiència activa i vivencial; tocant instruments reals, grupal; amb format *combos* o petits grups, creativa; creant cançons pròpies, informal; imitant les formes d'aprenentatge de les músiques populars i autònoma; sense la intervenció i supervisió constant del professor.

La música és una art i una cultura que es transmet tocant i que té una càrrega intrínseca de valors, emocions i aprenentatges. Els alumnes només poden rebre part d'aquesta experiència si participen activament del procés de creació musical i, per tant, si se'ls considera i se'ls tracta com a músics. Treballar la música des de la història de la música i tractar els alumnes només com a oients és, segons el que aquí s'exposa, perdre tot el potencial que té la música en una aula de secundària. Així doncs, la meua hipòtesi és que els alumnes, des d'un inici, poden ser músics. D'entrada pot semblar una tasca difícil i un punt ingènua, però, amb els recursos adequats, el coneixent i aplicant les eines didàctiques exposades en el marc teòric, és possible.

Resumint, en els centres educatius de secundària, siguin quines siguin les ràtios, si hi ha una preparació d'espais i material prèvia i adequada, i si hi ha la voluntat del personal educatiu de tirar endavant aquests espais d'aprenentatge, fer que els alumnes siguin músics i creïn la seva pròpia cançó en menys de dos anys és possible i l'itinerari que els porta a aquest resultat és molt més ric en coneixements, valors i aprenentatges en general.

Per provar aquesta hipòtesi, l'objectiu d'aquest treball és la preparació d'una proposta d'aprenentatge concreta que pugui ser un exemple real del potencial d'aquesta idea. Aquesta proposta d'aprenentatge pretén assolir dues metes més específiques:

- Aconseguir que els alumnes toquin la seva pròpia cançó amb el seu grup i amb els seus instruments.

- Aconseguir que el procés de creació d'aquesta cançó sigui un procés autònom i guiat per ells mateixos, en el que no perdin la motivació.

3.2. PROPOSTA D'APRENTATGE

La proposta d'aprenentatge que aquí exposo s'ha dut a terme a l'**Institut Miquel Biada** de Mataró, al barri de Cerdanyola. El Miquel Biada és un centre d'alta complexitat que te una gran oferta formativa: ESO (quatre línies), Batxillerat, 18 cicles Formatius, Programes de formació i inserció (PFI) i Assessorament i Reconeixement (AiR). Al setembre de l'any 2023 vaig entrar en aquest institut com a professor extern del projecte *Rockin* per fer codocència amb el professor de música del centre. L'objectiu era aterrar el projecte *Rockin* en les quatre línies de primer d'ESO i, any rere any, anar ampliant el programa *Rockin* a tots els cursos d'ESO del centre.

En aquest curs 2023-2024 els alumnes de primer d'ESO van fer música dins el programa *Rockin* i, per tant, van adquirir diferents aprenentatges com: conèixer i saber tocar un instrument (bateria, guitarra elèctrica, baix o teclat), tenir certa autonomia per fer el muntatge i desmuntatge de l'aula (els instruments, els amplificadors i la taula de so), tocar en diferents concerts, a més d'altres aprenentatges com entendre que és una progressió d'acords, un compàs, una estructura, etc.

El curs següent, aquestes quatre línies de primer van passar a segon d'ESO i vaig escollir el grup B per fer la intervenció de la meva proposta d'aprenentatge durant el període comprés entre el 17 de Febrer al 14 de Març del 2025.

Per entendre millor el funcionament del *Rockin* en el institut Miquel Biada explico una mica la dinàmica i els espais disponibles. Aquest curs 2024-2025 l'aula de música disposa dels següents espais i materials:

- **L'aula 1 o espai central.** És l'espai més gran dels quatre on hi ha cadires, una pantalla mòbil i un *kit de combo*⁴.

- **L'aula 2 o aula de baixos i bateries.** És una aula més petita on hi ha els 5 baixos

⁴ Una bateria acústica, dos teclats, dos amplificadors de guitarra i baix, un micròfon amb peu de micro i una P.A. connectada a una taula de so amb diferents canals per connectar teclats i veus.

elèctrics amb els seus amplificadors i les 4 bateries elèctriques a més d'un altre *kit de combo*.

- **L'aula 3 o aula de teclats i guitarres**, on hi ha 4 teclats i 6 guitarres elèctriques amb els seus amplificadors, a més d'un altre *kit de combo*.

- Finalment, **l'aula 4 o aula de veus**, on hi ha dos micros i una pantalla mòbil a més d'un altre *kit de combo*.

En resum, les quatre aules tenen mínim una bateria acústica, un teclat i una taula de so o algun ampli de guitarra i de baix. Això és així perquè totes les aules han d'estar habilitades per permetre l'assaig d'un grup *Rockin* (d'uns cinc, sis o set alumnes). Ara bé, durant el període de treball individual, on cada alumne estudia individualment la cançó amb el seu instrument o amb grups de mateixos instruments, cada aula està especialitzada en dos instruments perquè els alumnes tinguin prou teclats, baixos, guitarres i bateries elèctriques per practicar autònomament.

A més d'això, l'aula també disposa d'uns ordinadors on hi ha instal·lat un programa específic per a cada instrument: el *Rocksmith* per baixos i guitarres, el *Syntesia* per teclats i *Drum Tutor* per les bateries elèctriques. Ara bé, aquest ordinadors no s'han utilitzat en la meua proposta d'aprenentatge.

El grup de segon d'ESO B té 23 alumnes els quals estan dividits en quatre grups de música: **Las BM**, **Los Minions**, **Guantes Rojos** i **Xuculata**. Aquests grups de música es van crear al novembre del curs anterior i aquest curs s'han mantingut tot i algunes baixes i incorporacions. Tots els grups tenen un/a bateria, un/a baixista, un/a guitarra, un/a teclista, un/a cantant. Tres dels quatre grups tenen també un sisè membre que és o bé un altre teclista en dos casos: *Guantes Rojos* i *Xuculata*, o bé una altra guitarrista en el cas de *Las BM*.

Amb aquestes formacions, fins ara, els grups havien après a tocar diferents cançons del repertori *Rockin* com *Beggin'* de *Maneskin*, *I got a feeling* de *Blak Eyed Peas*, *Diamonds* de *Rihanna*, *Yellow* de *Coldplay* o *Blinding Lights* de *The Weeknd*. El dilluns 17 de febrer vaig anunciar-los que per primera vegada crearien i tocarien en un concert la seva pròpia cançó.

Abans d'explicar com ha anat aquesta intervenció, exposaré aquí la proposta d'aprenentatge que he preparat:

La proposta d'aprenentatge o situació d'aprenentatge, com ja he anat mostrant, neix de la creença que crear música és un procés molt més ric i motivador que interpretar-la. El projecte *Rockin*, fins al moment, ha posat molt d'èmfasi en la interpretació (grup) de les cançons de música moderna, però poc èmfasi en la creació. Tot i ser un projecte molt transformador, el *Rockin*, i sobretot la seva aplicació als instituts, mostra una clara tendència cap a la interpretació i cap a la imitació. El repertori habitual de les bandes de *Rockin* són cançons de pop-rock, que abracen des dels *hits* dels 80 fins els temes més actuals. Els professors i els alumnes segueixen una inèrcia inevitable; la de voler que les cançons que toquen els grups s'assemblin tant com sigui possible a les originals. Gairebé sempre es busca apropar-se al màxim a l'arranjament, l'estructura, el tempo i lletra de la cançó original.

Sempre és temptador voler imitar, en part perquè implica menys mals de cap. Imitar simplifica el procés i el material disponible tant per l'alumne com pel professor. L'alumne pot preguntar com és la manera de tocar això i el professor pot mostrar-li aquesta única manera. Aquesta dinàmica d'aula és bastant habitual i trenca amb l'objectiu pedagògic que hi ha en el *Rockin*. Crec que una de les vies per sortir d'aquesta tendència és posar la creació en el centre de la taula fins i tot abans del que podria semblar adequat. D'aquesta manera, s'obliga, en part, a obrir el ventall de possibilitats que ofereixen les pròpies cançons. Com diu Murray (Murray, 2008) Les preguntes o problemes han d'admetre tantes solucions com alumnes hi hagi a l'aula.

A més, no s'ha d'oblidar que el *Rockin* és un projecte de música moderna. És a dir, de rock, pop, pop-fusió, *synth-pop*, músiques urbanes, entre d'altres. Tots aquests estils musicals ofereixen la possibilitat de fer covers d'allò més diverses.

M'explico, molts estils musicals tenen formes i estructures un pèl complexes. Tenen moltes variacions en la instrumentació o tenen una harmonia molt densa i canviant. Les cançons seleccionades pel *Rockin* són, en canvi, cançons que tenen unes seqüències harmòniques simples i constants. Tenen també una estructura prou simple assentada en els pilars del diàleg entre estrofa i tornada (*Verse & Chorus*). I tot i que poden tenir prou varietat d'instruments, les funcions i seccions principals no canvien, és a dir, sempre hi ha baix i bateria o instruments digitals que en fan la funció, sempre hi ha veu i sempre hi ha un gruix harmònic, sigui amb teclat, guitarres o sintetitzadors. Aquesta estabilitat facilita moltíssim la possibilitat de que els sabers que adquireixen els alumnes en una cançó no es perdin en la següent, sinó que s'acumulin. Una mateixa seqüència d'acords pot servir, amb diferents ordres, per moltes altres cançons, o un mateix patró de bateria, amb algunes variacions, pot servir també per a moltes altres cançons.

Totes aquestes possibilitats permeten que els alumnes siguin més autònoms en el procés de tocar les cançons i, per tant, que els professors puguem fer un pas al costat. Aquest pas al costat, a poc a poc, permet que brotin noves idees, noves formes de tocar les cançons (siguin millors, siguin pitjors, siguin diferents), en definitiva, permet que broti la creativitat.

Per aquestes raons, crec que pensar el repertori *Rockin* també des de la creació és molt factible i el fa immensament més incisiu en l'aspecte vivencial de l'aprenentatge, ja que ubica la situació d'aprenentatge en el present; crear una cançó aquí i ara. De l'altra manera, com passa habitualment, les dinàmiques es situen en el passat; interpretar quelcom que ja s'ha creat. La creació d'una cançó pròpia té un impacte molt més gran en aquest present, deixa una empremta més gran i molt més significativa.

La educacion se ocupa tradicionalmente del tiempo pasado. Solo se pueden enseñar cosas que ya han ocurrido. [...] El unico camino por el que podemos transformar la materia musical de tiempo pasado en una actividad de tiempo presente es a través de la creacion. [...] En una clase programada para la creación no hay maestros; solo hay una comunidad de estudiosos. [...] El maestro debe planificar su propia extinción (Murray, 2008).

Crec, doncs, que ha arribat el moment que els alumnes tinguin un espai on poder expressar amb lletres i amb música la seva personalitat i la seva idiosincràsia. Vivim en un món i en un entorn educatiu on la productivitat sovint ocupa tots els espais i no deixa llocs on poder expressar-nos. Aquest repte permetrà als alumnes orientar tot allò que ja saben de música cap a un resultat amb el qual puguin identificar-se i fer-se seu.

Per preparar aquesta situació d'aprenentatge, seguint el model de les **capses d'aprenentatge** exposat abans, he dissenyat diferents materials que estaran a l'abast de l'alumne en les diferents aules i que podran utilitzar de forma lliure durant tot el procés:

1. **Fitxes d'estadis**⁵: Aquestes fitxes son fulls on els alumnes podran escriure tot allò que necessitin per tenir una guia i un seguiment de tot allò que van decidint i creant en els diferents estadis del procés de creació de la cançó pròpia.

2. **Plantilles d'instruments**⁶: Les plantilles d'instruments són uns folis on hi ha uns

⁵ Fitxes d'estadis. Annex, p.45-47

⁶ Plantilles d'instruments. Annex, p.47-48

dibuixos dels instruments o de la seva notació estàndard. En aquests dibuixos els alumnes podran apuntar les notes, els acords o els patrons de bateria que hagin transcrit, trobat per internet o que hagin creat ells mateixos.

3. **Diagrames**⁷: Els diagrames són cartolines plastificades DIN A3 penjades en les parets de les diferents aules en funció dels instruments de cada aula. En el cas dels teclats hi ha un llistat de tots els acords tríades majors i menors. En el cas del baix i la guitarra hi ha una representació del màstil amb les diferents notes de cada trast i corda. En el cas de la bateria hi ha la representació dels diferents elements en la notació estàndard dins el pentagrama. Cada diagrama està penjat a l'aula on l'alumne pot practicar amb el seu instrument per així poder tenir sempre a l'abast el material de consulta necessari.

4. **Treball de Directe**⁸: Les cartes del "Treball de Directe" són cartolines plastificades en DIN A4 guardades en un arxivador a l'entrada de l'aula. Aquestes cartolines, que els alumnes poden agafar autònomament, expliquen diferents idees d'arranjament, de dinàmica i de posada escènica per incorporar a la cançó en una dinàmica d'assaig de *combos*. Serveixen per donar recursos en el treball de la cançó i del directe en general.

El procés de creació de la cançó pròpia està dissenyat per transitar quatre estadis: **recerca, creació, pràctica i interpretació-valoració**. Cada estadi té, més o menys, un temps assignat dintre de les quatre setmanes que ocupa la meua intervenció. Els estadis serveixen per donar un marc conceptual i un conjunt de reptes als alumnes, però no són períodes tancats ni exactes, poden ser modificats, allargats o escurçats en funció de la dinàmica dels grups de música.

1. **Recerca**: Aquest estadi serveix perquè els alumnes puguin compartir idees, preocupacions i inquietuds i perquè també agafin referents a l'hora de crear la seva cançó. Per crear una cançó ha d'haver primer un interès genuí en voler comunicar alguna cosa. Per aquest motiu, la pregunta principal de tot l'objectiu de la creació i la que forja la identitat com a grup de música és: **Què volem expressar?**⁹.

⁷ Diagrames. Annex, p.48-49

⁸ Treball de Directe. Annex, p.49

⁹ Fitxes de Recerca. Annex, p.45

Un cop el grup tingui una idea d'allò que volen expressar, poden començar a buscar referents que puguin donar algunes traduccions musicals concretes a aquelles idees exposades. És a dir, trobar les seves **influències estilístiques**¹⁰. Per influències estilístiques em refereixo estètiques, intensitats, tempos, patrons rítmics, tímbrics, estructures i altres aspectes que puguin cridar l'atenció als alumnes i amb els que vulguin emmirallar-se. Per cercar aquestes influències podran utilitzar el portal web [MusicMap](#), que ja el coneixen de l'any passat, per poder cercar cançons ubicant-les en els estils de forma fàcil. Aquest estadi està pensat per que duri entre dues i tres sessions.

2. **Creació**: En aquest segon estadi els alumnes ja haurien de començar a crear la seva part de la cançó, sigui de forma individual o cooperant amb alguna companya. Cada instrument té una funció assignada dintre del conjunt i, per tant, haurà de trobar el seu paper dins l'arranjament general de la cançó. En aquest estadi els alumnes practican en una de les tres aules respectives de cada instrument: aula de bateries i baixos, aula de teclats i guitarres o l'aula de veus. Hauran d'aconseguir tocar allò que han cercat o que han provat utilitzant els coneixements previs que tenen i el material de què disposen. Jo faré una funció de supervisió i d'ajuda per tots aquells dubtes sobre aspectes tècnics de l'instrument. Aquest estadi hauria de durar entre 2 i 3 sessions. Aquí exposo exemples concrets per a cada instrument:

- La bateria, o algun altre instrument, haurà de buscar aquell patró rítmic que serveixi de base estable en el conjunt de la cançó¹¹. El patró pot ser estrictament baterístic o un patró rítmic més grupal, és a dir, un arranjament rítmic de guitarra, baix i/o teclat. Per crear aquest patró es poden utilitzar, si es vol, les referències trobades en la recerca prèvia. Aquests patrons es podran apuntar en les plantilles d'instrument respectives¹².

- Baix, guitarra i piano, s'hauran de posar d'acord per trobar una seqüència d'acords o un *riff* que els agradi¹³. De forma individual o grupal, els tres instruments melòdics hauran de trobar aquella o aquelles seqüències d'acords que vulguin i aconseguir traduir-les a les singularitats de cada instrument utilitzant els diagrames habilitats en les aules¹⁴. Aquestes seqüències d'acords o notes del *riff* es podran apuntar en les plantilles d'instrument respectives.

¹⁰ Fitxes de Recerca. Annex, p.45

¹¹ Fitxes de Creació. Annex, p.46

¹² Plantilles d'instruments. Annex, p.47-48

¹³ Fitxes de Creació. Annex, p.46

¹⁴ Diagrames. Annex, p.48-49

- El cantant o les cantants hauran de donar forma a totes aquelles idees exposades en la primera fitxa d'estadis. Poden fer-ho a través de versos, a través d'una idea o d'un lema repetitiu, a través del rap o a través de qualsevol forma d'expressió que creguin interessant.

3. **Pràctica:** Durant les sessions de pràctica la intenció és que els alumnes comencin a posar en comú les idees treballades individualment o per seccions, per començar a ordenar el trencaclosques de la cançó. Hauran d'ajustar la coordinació, l'estructura, les dinàmiques i canviar o retocar tot allò que creguin convenient. En aquest estadi els alumnes treballaran en els grups de música utilitzant cada grup un *kit* de *combo* dins d'una de les quatre aules. El meu paper serà totalment extern, intentant intervenir el menys possible en la dinàmica de cada *combo* i només ajudant amb demandes concretes dels alumnes quan realment vegi que no se'n en surten. Sempre, però, intentant donar les eines perquè ells trobin les possibles solucions enlloc d'aportar una solució única. Els alumnes disposaran de la cinquena fitxa d'estadi¹⁵ per poder apuntar tot allò que hagin decidit en els assajos i fer així com un diari de seguiment per recordar-ho tot d'assaig a assaig. Aquest estadi hauria de durar entre 2 i 3 sessions.

4. **Interpretació – Valoració:** Finalment, arribarà el dia en què els alumnes tocaran la seva cançó i aquesta quedarà enregistrada. L'espai d'audició i enregistrament serà també un espai on tots els alumnes podran opinar dels resultats i del procés, ja sigui obrint un debat moderat o utilitzant també la sisena fitxes d'estadis¹⁶. Aquest estadi és només per una sessió, l'última.

3.3. INTERVENCIÓ

El 17 de Maig vaig començar la intervenció al grup de segon d'ESO B. D'entrada dir que, dels quatre grups de segon d'ESO, aquest no era el grup amb més bons "resultats musicals", però si era el grup amb més bona dinàmica de *combos*. És a dir, els *combos* no tenien cap músic estrella, cap alumne que ja tingués coneixements musicals previs i destaqués sobre els altres, però tots ells eren *combos* prou autònoms i participatius, amb uns rols prou assentats i amb una dinàmica bastant horitzontal.

¹⁵ Fitxes de Pràctica. Annex, p.46

¹⁶ Fitxes de Interpretació-Valoració. Annex, p.47

En aquest apartat explicaré una mica com han anat les diferents sessions posant el focus en aquelles dinàmiques d'aula interessants.

SESSIÓ 1 i 2

Estadi: Recerca

Espais: Aula ordinària

Material: Fitxes d'estadis i ordinadors dels alumnes.

En la primera sessió els he explicat el projecte i s'han posat per *combos* per començar a fer una pluja d'idees sobre allò que volen expressar en la seva cançó. Tot i que no han vist del tot clar la idea de que siguin capaços de crear i tocar una cançó seva, han cregut en el procés i han estat molt contents de ser la classe seleccionada.

Els grups han estat una bona estona parlant entre ells i apuntant idees en la fitxa d'estadis numero 1. *Las BM* ràpidament han començat a escriure coses en una llibreta personal, no ho volien escriure en la fitxa. Es veu que una d'elles ja tenia alguna cosa escrita sobre un tema amorós que no m'han volgut explicar. Han decidit que aquesta alumna ho portaria a classe i que ho intentarien treballar entre totes. *Los Minions* han escrit unes poques paraules en format pluja d'idees. No han mostrat massa interès en què expressar i ràpidament s'han posat a escoltar música amb els seus ordinadors per buscar referents i estils d'influència. *Guantes Rojos* m'han dit que volien parlar de l'hivern i de les estacions en general. Els hi he preguntat si ho volien fer de forma metafòrica, per parlar també d'altres temes a través de les estacions. M'han respost de forma prou ambigua i no he entès si sí o si no. *Xuculata*, per la seva banda, volien parlar sobre Premià de Mar, millor dit, volia provocar a la gent de Premià de Mar, suposo que per algun tipus de confrontació al més pur estil "Batalla de Gallos". M'han preguntat si podien utilitzar *chatGPT*. Com que els he vist prou motivats amb la idea de fer una lletra seva per provocar als companys de Premià, els he deixat fer. Penso que en contextos on hi hagi una predisposició sincera dels alumnes en fer quelcom pel seu compte, *chatGPT* els pot ajudar a superar la pàgina en blanc i donar-los idees que ells després puguin fer seves.

En la segona sessió els alumnes han estat buscant i escoltant cançons amb els seus ordinadors i apuntant idees. Alguns bateries m'han ensenyat cançons que els agraden i els he demanat que intentessin escoltar la bateria, a mode de dictat rítmic, i que transcrivissin més o menys el patró amb la seva pròpia notació. Bàsicament, volia que

escoltessin quins elements de la bateria sonen i en quin ordre, perquè ho poguessin apuntar en la plantilla d'instrument.

La teclista de *Las BM*, per la seva banda, ha estat molt interessada en una introducció de piano d'una balada del cantant Beret. Ha trobat un vídeo a *Youtube* on sortien les notes de la *intro* en el format habitual de *Youtube*, on les notes cauen del cel en format rectangular fins a les tecles del piano. M'ha semblat bona idea que comencés a practicar la *intro* amb l'objectiu de aprendre-se-la i buscar, en un futur, les variacions necessàries per fer-la seva.

Pel que fa a la lletra, els cantants de cada grup s'han responsabilitzat d'articular una lletra amb totes les idees que el grup havia anat parlant. En molts moments m'he vist temptat a donar indicacions de com fer els versos, com ordenar la rima, etc. Però he pensat que era millor no condicionar la direcció que volgués seguir cada grup per no homogeneïtzar els resultats. De fet, en aquesta segona sessió, ja he pogut observar els diferents camins de cada proposta. El cantant de *Xuculata*, amb la ajuda de *chatGPT*, ja ha començat a articular un rap bastant llarg. No tenia una mètrica especialment coherent, ni tampoc gaires rimes, però ell estava molt entusiasmada i quan provava de rapejar-lo ho feia amb bastanta gràcia i amb molt de *flow*. La cantant de *Las BM* havia començat a "re-redactar" el text de la guitarrista sobre afers amorosos. El text era molt llarg i poc melòdic però de forma intuïtiva ella ha anat fent canvis en el text per configurar versos i algunes rimes. *Los Minions*, per la seva banda, han decidit que només volien fer un lema o un *late motiv* que serviria com a tornada repetitiva. El cantant encara no tenia res escrit però m'ha assegurat que tenia idees. La cantant de *Guantes Rojos*, no va venir a la primera classe i ha estat al marge del procés de creació de la lletra i de la pluja d'idees. Crec que no estava molt convençuda de parlar sobre l'hivern i hem acabat acordant que creés ella la lletra pel seu compte i que fes una contraproposta.

SESSIÓ 3 i 4

Estadi: Creació

Espais: Aules Rockin

Material: Instruments i material de so. Fitxes d'estadis i ordinadors dels alumnes.

En aquestes sessions, els alumnes han començat a crear la seva part de la cançó. Tots ells s'han dividit en les diferents aules *Rockin*, en funció del seu instrument, per poder treballar de forma autònoma amb els auriculars i amb els seus ordinadors. Els bateries

han estat a l'aula 2 amb les bateries elèctriques i els seus ordinadors. Tots ells han aconseguit treure un dels patrons que havien escoltat en la sessió anterior i l'han apuntat en la plantilla d'instrument. Després l'han estat practicant amb les bateries elèctriques. Els hi he demanat que no es limitessin a reproduir el patró sinó que també intentessin pensar i provar què podrien afegir o treure ells, per fer que el ritme fos més interessant. Els baixistes també han estat a l'aula 2 treballant individualment amb els auriculars i el seu ordinador, intentant trobar una combinació de notes i un patró rítmic que els agradés. Alguns l'han trobat i l'han apuntat en la plantilla d'instrument. Altres només han estat provant idees més tipò *riffs* sense apuntar res.

Les teclistes han estat a l'aula 3 juntament amb les guitarristes. Totes elles han treballat o bé individualment o bé en parelles (del mateix grup). Han provat diferents rodes d'acords i s'han intentat coordinar entre elles per fer les mateixes.

La teclista de *Las BM*, la que estava buscant una introducció, també ha trobat una roda d'acords que la guitarrista del mateix grup li ha semblat guapíssima (paraules textuais). Per aquest motiu, la guitarrista ha provat de trobar-la amb la guitarra. La successió d'acords que havia trobat la teclista era: Dm / BbM / Fsus4 / Fsus4 /¹⁷. Com que la guitarrista volia tocar els acords amb la guitarra i no les fonamentals, ràpidament ha vist que no sabia com fer els acords de Bb ni de F, ja que no estan en el diagrama d'acords de guitarra. Aquí és quan he hagut d'intervenir per donar-li la celleta i transportar el to de la guitarra.¹⁸

En la quarta sessió, el guitarrista de *Guantes Rojos* ha trobat una successió d'acords: EM / GM / AM / Am /. L'ha ensenyat al baixista i a la pianista del grup, que, tot i no mostrar tant d'entusiasme, han estat d'acord en que era la millor idea fins el moment i han anat a la seva aula per buscar les notes dels acords en els seus diagrames i practicar-la.

A *Xuculata* ha sigut el pianista qui, buscant algun so en el teclat que no fos el so de piano, ha trobat un so d'orgue i ha començat a tocar la successió d'acords: Bm / F#m / Em / F#M / amb un ritme bastant accelerat. Ho ha ensenyat al cantant del grup i han estat gran part de la classe provant de rapejar a sobre de la successió amb la lletra que ja tenia preparada. Més endavant he convençut al baixista per a que busqués les notes dels acords del teclista i així pogués afegir-se als altres dos.

¹⁷ El *Fsus4* ha sigut un error d'interpretació, en realitat volia tocar F menor, però com que, a nivell sonor, el sus4 quedava genial i a elles els hi encantava, qui soc jo per dir-los que aquest no era l'acord que buscaven.

¹⁸ Ja estan habituats a tocar amb celleta però no saben el motiu pel qual en algunes cançons l'han de posar i en altres no. En aquesta ocasió he decidit explicar-lis el motiu i ho han entès fàcilment.

Pel que fa a *Los Minions*, el guitarrista, el baixista i la pianista han estat junts a l'aula des del principi i han trobat entre els tres una progressió d'acords: F / Am / Dm / Dm /. No m'han demanat cap tipus d'ajuda i ho han fet tot de forma totalment autònoma, per aquest motiu, quan he anat a escoltar el que havien preparat al final de la sessió els he felicitat especialment.

Durant aquestes sessions de creació, les cantants, per la seva banda, han estat acabant d'escriure la lletra a l'aula 4 o han estat visitant els seus companys per les altres aules per veure que era allò que estaven creant i provar de cantar o rapejar amb ells. Alguns, com el cantant de *Los Minions*, han trobat intuïtivament una melodia que encaixava prou be amb la roda d'acords. D'altres (*Las BM i Guantes Rojos*) no s'han vist amb la capacitat de cantar la seva lletra sense cap referència melòdica prèvia. Crec que és del tot normal no tenir la intuïció, ni la apertura o la disposició per convertir una lletra escrita en una melodia que no existeix sobre una roda d'acord que tampoc ens resulta familiar. Més encara quan els companys ho estan esperant i t'estan escoltant expectants. No vaig preveure aquesta situació i la vergonya i el bloqueig que han tingut han estat més que justificats. Per aquest motiu, he intentat, sense ser molt invasiu, donar-los idees cantades de les seves lletres respectives i he intentat normalitzar i naturalitzar l'ambient fent bromes i rient-me dels meus errors a l'hora de dir alguns versos.

SESSIÓ 5 i 6

Estadi: Pràctica

Espais: Aules Rockin

Material: Instruments i material de so. Fitxes d'estadis.

La primera sessió de pràctica ha sigut molt accidentada. L'aula 3, guitarres i teclats, estava ocupada ja que hi estaven fent obres. Feia més d'un any que, de tant en quan, saltaven els ploms de tot el passadís on hi ha les aules *Rockin* i moltes altres aules més per culpa de l'aula 3. El motiu, el gran nombre d'"allargos" o regletes que havíem d'utilitzar per poder donar alimentació elèctrica a tots els teclats, amplificadors i ordinadors. A diferència de l'aula 2, que tenia una instal·lació elèctrica (instal·lada pel mateix motiu), l'aula 3 només tenia un punt de corrent en tota l'aula i la cadena d'"allargos" feia saltar els ploms, a més de que era perillosíssima pels alumnes ja que quan endollaven els instruments, a vegades, al tocar-se entre ells, tancaven circuits

elèctrics i es passaven la corrent amb els seu propi cos. Va ser una mala coincidència, doncs, que decidissin fer les obres just el dia de la intervenció.

Ara be, aquesta no va ser la pitjor notícia. El professor de música em va anunciar aquell mateix dia que la sessió pròxima seria l'última. Es veu que per la sessió numero 7 els alumnes de segon d'ESO estaran de sortida, però ell no havia estat informat fins aquest moment. I l'última sessió, que cauria en divendres de carnestoltes, just en l'horari de la classe, coincidiria amb l'esdeveniment convocat per tots els alumnes del centre a la sala d'actes, per tant, tampoc tindriem classe. Això volia dir que només quedaria aquesta classe, sense una aula disponible, i la pròxima.

Davant d'aquesta situació, he hagut de pensar solucions en poc temps i he arribat a la conclusió que canviaria una mica l'objectiu de la sessió. Continuaria sent una sessió de pràctica autònoma amb els *combos*, però dos *combos* compartirien espais i es rotarien. A més, l'objectiu de la sessió seria tenir preparada una tornada o una primera mostra de la cançó per intentar enregistrar-la d'alguna forma en la pròxima i última sessió.

Durant la sessió, els grups han intentat entrar en dinàmica d'assaig però no han tingut el temps necessari per poder utilitzar els recursos disponibles¹⁹ ni per poder abraçar totes les possibilitats. S'ha prioritzat el tenir quelcom presentable per la propera sessió i no s'ha pogut fer el treball que jo hagués volgut.

Tot i així, els alumnes han respost molt be i, tot i el poc temps de sessió, han estat molt engrescats en tocar per fi tots junts les idees que havien anat compartint. *Xuculata* han tingut problemes per ajustar els dos patrons de bateria amb el ritme harmònic de la seqüència d'acords i he estat una estona ajudant-los. *Guantes Rojos* han decidit fer dues parts diferents en la cançó i han estat practicant la transició entre les dues. *Las BM* han fet molt bona feina tot i l'absència de la cantant també han estructurat dues parts de la cançó amb dues rodes d'acords diferents. *Los Minions*, per la seva banda, han tingut molt poc temps d'assaig però també han aconseguit tocar la tornada de la cançó i provar de cantar els dos versos que havia preparat el cantant.

En la sisena i, per tant, última sessió, he deixat que els grups assagessin una estona mes i els he avisat que durant els últims quinze minuts de classe passaria per cada aula per gravar en àudio, amb el mateix mòbil, el resultat del que bonament han pogut fer durant aquest dos assajos intensius.

En la meva planificació, havia pensat portar un equip senzill de gravació en l'última sessió: una taula de so de pocs canals per connectar a una targeta de so que es

¹⁹ Treball de Directe. Annex, p.40

connectes, per la seva banda, a l'ordinador. Així, a través del programa d'edició *Logic*, podria gravar a cada grup amb diferents pistes i d'aquesta manera, després d'una petita mescla, podria tenir un resultat prou digne per enviar als alumnes. Tot això no ha sigut possible donades les condicions i he hagut de gravar-ho amb el mateix mòbil. La pressa i la situació ha fet que la sensació de la classe no hagi sigut la millor. Més encara tenint en compte que era la meua última classe amb ells, després d'any i mig junts. Tot això ha fet que la classe fos una gran barreja d'emocions, orgull, pena i frustració, entre d'altres.

Aquí adjunto els resultats sonors de cada grup. Insisteixo que estan gravats amb el meu mòbil (que no és ni molt menys el millor del mercat) i que estan gravats a les pròpies aules, no insonoritzades i d'acústica dolenta, amb bateria, amplificadors i amb la ressonància que això implica.

[Sense Títol – Los Minions](#)

[Sense Títol – Xuculata](#)

[Sense Títol – Las BM](#)

[Sense Títol – Guantes Rojos](#)

3.4. LA CREACIÓ EN EL ROCKIN': OBJECTIUS A LLARG PLAÇ

El *Rockin* i sobretot la seva adaptació a Barcelona en el projecte *En Directe*, té un clar potencial no només dins l'aula, sinó també fora d'ella. Primer s'adapten els espais i el material per poder convertir l'aula de música en una aula especialitzada. Després els alumnes passen a ser músics i protagonistes del seu aprenentatge. Finalment, es creen bandes que amb el temps es van consolidant i que tenen recorregut fora de l'horari lectiu. Si les coses rutllen i no hi ha masses entrebancs, s'ha comprovat en alguns centres, com l'Institut Barri Besos, que la música traspasa les parets de l'aula i els alumnes volen assajar i tocar fora de l'institut. Aquesta possibilitat ha permès l'existència de les **Musiteques**: aules *Rockin* obertes fora de l'horari lectiu i també ha permès l'existència de les **Trobes**: trobades de bandes *Rockin* de tota Barcelona en algun institut en concret per fer concerts mensuals o trimestrals. Aquest concerts estan organitzats per professors i treballadors del *Rockin* però tenen la intenció de ser un espai

on els alumnes siguin els màxim protagonistes. Tots aquells grups que vulguin s'apunten a les *Trobes* per poder ensenyar alguna de les cançons que han après. Aquestes *Trobes* estan obertes a grups *Rockin* formats a l'horari lectiu o grups *Rockin* que assagen fora de l'horari lectiu en les *Musiteques*.

Les *Trobes* son, al meu parer, una petita llum que pot il·luminar un camí encara per transitar. La indústria musical i la cultura musical vinculada a la música en directe està en caiguda lliure i estem presenciant, a poc a poc, la seva mort. Cada cop hi ha menys espais on assajar, menys espais on tocar, menys sales que puguin oferir concerts i menys costum cultural d'anar a veure música en directe, en general. A més a més, la gestió de la música en directe és cada vegada menys plural i popular i és més centralitzada i elititzada per les grans empreses de *management*, productores i agents de zona. Si a tot això li sumem l'auge de la intel·ligència artificial i la facilitat que aquesta dona a l'hora de crear qualsevol producte musical de qualitat, l'espai que ocupa la música en viu per les noves generacions està condemnat a l'extinció.

Projectes com el *Rockin*, que posen la interpretació de la música en directe, grupal i autònoma, en el centre de la taula i li donen un valor d'aprenentatge vivencial, son projectes que van a contracorrent i que posen en valor espais que semblen condemnats a extingir-se. A falta de xarxa musical als barris, a falta de gestió administrativa, d'ajudes i d'emparament institucional en la música en directe, el *Rockin* projecta un futur més esperançador. Llunyà, però possible. El futur on els alumnes de secundària tinguin interès per la música, per la seva interpretació, vulguin compartir-la i vulguin tocar i assistir a concerts. El futur on aquesta revaloració de la vivencialitat, una mica com la valoració artesanal d'objectes que son majoritàriament industrials, ocupi un espai en el teixit cultural i institucional.

Actualment, les *Trobes* comencen a moure alumnes. Les sales d'actes o amfiteatres dels instituts o dels barris comencen a cedir espais i amics i famílies volen veure els concerts. A poc a poc es pot anar forjant una cadena. És una possibilitat un pel remota i no sempre te l'efecte esperat, però és un futur possible.

El fet d'obrir la porta a la creació de cançons pròpies des d'un inici i no només deixar-la com un recurs afegit per a projectes consolidats, és, segons crec, un fet rellevant en tots aquest futurs possibles. La creació de cançons pròpies és, com he anat explicant, un dels principals actius en la implicació i la motivació de l'alumnat. Crear quelcom teu o quelcom nostre, és, potser, l'espurna necessària per aconseguir que la idea de tocar música amb un grup deixi de ser una matèria més del centre i passi a ser una anhel que traspassi les parets de l'aula. En aquest període de pràctiques i en la meva experiència

en el *Rockin* he pogut observar aquells grups que de cop i volta han deixat d'estar tutelats per mi o pel professor de música del centre i han començat a emprendre el seu propi vol. He pogut observar com s'han organitzat per quedar a les *Musiteques* i com s'han mobilitzat per tocar en alguna *Troba* i tot això i més ho han fet pel seu propi peu perquè volen i valoren molt el fet de poder trobar-se, tocar, expressar-se i compartir moments vivencials, perquè no dir-ho, fora de les pantalles.

Així doncs, penso que la creació musical hauria de ser un dels pilars del *Rockin* des d'un inici. En el moment que l'autonomia i els coneixements tècnics i teòrics dels alumnes ja ho permetin, el repertori *Rockin* hauria de fer un gir per deixar d'estar lligat a la interpretació de cançons conegudes. Sobretot hauria d'allunyar-se de la voluntat de imitació i de còpia. La voluntat de sonar igual, on la exactitud entra com a valor principal i s'avalua la precisió en la reproducció. Aquest gir passa, doncs, per deixar de valorar la interpretació i passar a valorar la creació. Parlar de creació també és parlar de versionar cançons i fer-les pròpies i no només de crear-les des de zero.

Possiblement, aquest canvi en el plantejament del *Rockin*, penso, hauria activat molt més alumnat i molts més grups en la xarxa. La realitat del circuit *Rockin* pel que fa a concerts, *Trobes* i *Musiteques* seria una realitat més viva i abraçaria molta més participació.

4. CONCLUSIONS

És evident que els imprevistos han condicionat i molt els resultats de la meva intervenció i no he pogut extreure conclusions clares. Tot i així, segueixo pensant que la creació juga un paper fonamental en l'aprenentatge vivencial de la música en grup. Considero que genera més vincles, més autonomia, més cooperació i sobretot més motivació en l'alumnat. Tot i no tenir resultats concloents, em puc remetre als resultats que tinc que, donades les condicions, també ens poden donar molta informació.

En la meva intervenció he pogut presenciar diferents processos en l'alumnat que m'han aportat informació respecte la meva hipòtesi:

1. **La motivació:** La recepció de la proposta va ser un èxit. Els alumnes van estar engrescadíssims i orgullosos de ser ells els escollits i van rebre la proposta com una oportunitat en la que tenien ganes de dedicar-hi temps. Aquesta motivació, en general, va perdurar durant totes les sessions. S'ha de dir que el fet de que l'objectiu final fos prou proper, donades les vuit sessions de la intervenció, va ajudar en no perdre la visió panoràmica del que estaven fent. La incertesa de com es pot fer una cançó pròpia sense tenir cap referent previ va ser, a vegades, un obstacle i va caldre repetir les diferents parts del procés per mostrar les diferents etapes i simplificar-ne la comprensió. La recepció de l'alumnat al iniciar l'aprenentatge d'una cançó *Rockin* ja preparada és, habitualment, més tímid. Potser no es pot percebre gaire diferència amb els alumnes motivats amb el projecte des de l'inici però si he pogut observar una gran diferència amb els alumnes més al marge del projecte. Aquest alumnes, que normalment mostren poca atenció i intenten passar desapercebuts, van mostrar, en aquest cas, una actitud radicalment diferent a les ocasions prèvies.

2. **La cooperació i l'autonomia:** Els alumnes van treballar amb els seus grups i van mostrar força tendència a ajudar-se mútuament en els tres estadis. En el primer estadi, van permetre que tots els del grup participessin en la pluja d'idees per la creació de la lletra i en el segon i tercer estadi van vetllar per a que tot el grup estigués progressant en la creació i van vigilar que ningú es despengés o necessités ajuda per avançar. Considero que el fet que la cançó ja no fos quelcom extern a ells sinó el fet que la cançó fos seva va fer que tots es fessin responsables de fer participar a tothom del grup. L'autonomia va ser, això sí, molt semblant a l'habitual a l'aula *Rockin*. Pot ser que aquesta no giri tan entorn a la motivació sinó que sigui conseqüència de la gestió de

l'aula del professor, és a dir, que sigui conseqüència de si els alumnes esperen que el professor els solucioni ràpidament els problemes o si ja tenen clar que davant de problemes només rebran eines per a que ells mateixos puguin resoldre'ls.

3. **El vincle:** La creació va tenir un impacte directe i evident en el vincle. Els alumnes van haver de parlar més entre ells, sobretot en el primer estadi. Van haver de conèixer més què volien expressar i per tant, d'alguna manera, obrir-se. La implicació emocional amb el projecte va créixer a mesura que la cançó començava a agafar forma. En moltes dinàmiques de treball en grup, sobretot en el cas de *Las BM* i de *Xuculata*, que van estar gran part de la intervenció junts i en constant comunicació, vaig poder observar una diferència notable en les dinàmiques de grup en comparació a les dinàmiques habituals dels grups dins la interpretació de cançons *Rockin*. Tots els del grup volien dir la seva i a vegades les dificultats giraven entorn a escoltar-se i respectar els torns de paraula més que no pas a aconseguir que tothom participés en el procés.

L'experiència de la meua intervenció exprés ha sigut, tot i els imprevistos, molt enriquidora. En definitiva, en aquest anys de col·laboració amb el *Rockin* he pogut observar com es trencava el mite de que les classes de música a secundària havien de ser més teòriques que pràctiques i com es trencava el mite de que amb alumnes sense coneixements previs en aules de ràtios grans no podien tocar música junts i menys fer-ho de forma autònoma. Després d'aquesta intervenció, em veig amb cor de creure que també es pot trencar l'altre mite; el mite de que la creació musical no és possible a l'aula de secundària ja que precisa de músics que tinguin coneixements musicals significatius previs i precisa d'una tutela i de supervisió constant del professor, impossible en ràtios elevades.

Espero que aquestes reflexions i aquesta intervenció ajudin a reenfocar el paper de la música a secundària i a fer creure al professorat que les situacions d'aprenentatge vivencials i musicals son possibles i que l'aprenentatge informal, intrínsec a la música, també es pot portar a l'aula en condicions concretes. A la vegada, espero que la creació musical tingui un paper protagonista en l'aprenentatge musical, tal i com ho ha tingut en la meua.

5. ANNEX:

5.1. SITUACIÓ D'APRENTATGE:

Situació d'Aprenentatge

Gerard Williams Vilarino

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)		
<p>DESCRIPCIÓ: És el segon any de projecte Rockin' pels alumnes de segon d'ESO de l'institut Miquel Biada. Fins ara, han après a tocar un dels quatre instruments que ofereix el projecte i a tenir certa autonomia a l'hora d'aprendre i d'executar el muntatge i desmuntatge. També han aconseguit tenir certa tècnica instrumental i certs coneixements teòrics de cada instrument. A més a més han après a tocar en grup i, seguint una pauta establerta, poder fer sonar una cançó tots junts utilitzant conceptes com la pulsació, l'arranjament i l'estructura.</p> <p>El projecte Rockin', fins ara, ha posat molt d'èmfasi en la interpretació (grupal) de les cançons de música moderna, però poc èmfasi en la creació. Considero que falten espais on els alumnes puguin expressar inquietuds i tinguin la llibertat de fer una creació des de la seva idiosincràsia. I què millor que conduir aquest espai a través de la música.</p> <p>En aquesta SA obrirem la porta a la creació a quatre grups de música del projecte Rockin'. Per fer-ho, els alumnes utilitzaran els coneixements que han adquirit fins ara en el projecte i la tècnica instrumental. L'objectiu final serà crear una cançó pròpia del grup i poder tocar-la.</p>		
COMPETÈNCIES	CLAU/TRANSVERSALS: 1, 3, 4, 6 i 8	SABERS: B2, B3, B7, B8, C2 i C6
	ESPECÍFIQUES: 2, 3 i 4	
VECTORS: 4		ODS: 5, 10 i 17

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)			
OBJECTIUS	CRITERIS D'AVUACIÓ	INSTRUM.	INDICADORS
1. Recerca: Pensar i expressar conjuntament les inquietuds, reivindicacions, fantasies o il·lusions de cada grup. Cercar, també diferents estils i identificar les seves característiques principals.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar l'opinió personal i les emocions experimentades, de manera respectuosa i crítica sobre exemples de músiques estudiades a través de l'audició, visionat o l'assistència a esdeveniments musicals. - Relacionar l'opinió personal i les emocions experimentades amb els coneixements musicals de manera respectuosa i crítica sobre exemples de músiques estudiades a través de l'audició, visionat o l'assistència a esdeveniments musicals. - Identificar les característiques, elements i tècniques de diferents propostes musicals de la nostra cultura i d'altres, a través de diferents suports audiovisuals, evidenciant una actitud d'obertura, interès i respecte. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressa les seves idees i mostra interès per explicar allò que creu amb el grup així com per escoltar allò que els altres expressen. 2. Sap utilitzar el portal web Music Map. 3. Identifica característiques musicals concretes dels estils triats 4. Relaciona conceptes i vocabulari après en la pràctica instrumental amb les característiques dels estils escoltats.

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)			
OBJECTIUS	CRITERIS D'AVUACIÓ	INSTRUM.	INDICADORS
2. Creació: Triar i practicar el patró rítmic i la seqüència harmònica. Crear les bases de la cançó pròpia.	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar habilitats musicals individuals i grupals a través de la interpretació, enfortint l'autoestima i la consciència col·lectiva. - Utilitzar tècniques d'interpretació musical i corporal per al desenvolupament de les destreses musicals, potenciant l'expressió d'emocions i la seguretat en si mateix/a. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Sap aplicar el coneixement previ sobre el seu instrument a l'hora de triar les notes o els patrons. 2. Elabora una notació comprensible en els diagrames 3. Dedicar temps a la pràctica instrumental
3. Pràctica: Assajar la cançó amb el grup i representar-la.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar tècniques d'interpretació musical i de moviment en audicions i concerts a l'aula i fora, desenvolupant la creativitat i el respecte cap als altres. - Mostrar iniciativa en els processos creatius participant com a intèrpret en actuacions i manifestacions musicals i escèniques dins o/o fora del centre. 	Questionari co-avaluatiu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamitza l'assaig i sap participar col·laborativament en el combo. 2. Mostra el que s'ha practicat sense por a l'error i sap admetre les virtuts i les mancances

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)				
SEQÜENCIACIÓ / TEMPORITZACIÓ				
SESSIÓ	DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	MIN.	ESPAI/GRUP	MATERIALS
1	<p>Què volem expressar?: <i>Fer una pluja d'idees de totes aquelles inquietuds, idees, reivindicacions o altres aspectes que volem explicar.</i></p> <p>1. Presentació de la SA als alumnes, explicació de l'objectiu final i de tots els passos a seguir.</p> <p>2. Elaboració la pluja d'idees per grups.</p>	15 min. 40 min.	Aula regular/ Grups- combos	<p>Paper on apuntar la pluja d'idees Portal Web: Musicmap.info</p> <p>Ordinadors</p> <p>Auriculars</p> <p>Fitxes d'estadis</p>
2	<p>Influències estilístiques: <i>Fer una recerca d'aquells estils musicals que ens agraden i extreure'n els principals trets.</i></p> <p>1. Explicació de l'activitat</p> <p>2. Treball individual i grupal de recerca d'estils i influències</p>	10 min 45 min	Aula regular/ Grups- combos	<p>Paper on apuntar la pluja d'idees Portal Web: Musicmap.info</p> <p>Ordinadors</p> <p>Auriculars</p> <p>Fitxes d'estadis</p>

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)				
SEQÜENCIACIÓ / TEMPORITZACIÓ				
SESSIÓ	DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	MIN.	ESPAI/GRUP	MATERIALS
3 i 4	<p>Construir la cançó: <i>Crear un patró o patrons rítmics del tema, decidir la roda harmònica principal del tema o un riff i construir la lletra.</i></p> <p>1. Explicació de l'activitat</p> <p>2. Deixar que cada grup s'organitzi com cregui i guiar-los i ajudar-los.</p>	10min. 45min.	Aula de música (4 espais diferents) / Grup-combo	<p>Instr. (baix, guit., teclat i bat.)</p> <p>Amplificadors</p> <p>Plantilles d'instruments</p> <p>Fitxes d'estadis</p>
5, 6 i 7	<p>Assajos grupals: <i>Assajar la cançó i decidir l'estructura i la forma final.</i></p> <p>1. Explicació de l'activitat</p> <p>2. Habilitar espai d'assaig de cada grup. Deixar que organitzin l'assaig com creguin. Ajudar i guiar en allò que sigui necessari.</p>	10min 45min	Aula de música (4 espais diferents) / Grup-combo	<p>Instruments (baix, guit., teclat i bat.)</p> <p>Amplificadors</p> <p>Plant. d'instr.</p> <p>Fitxes d'estadis</p>

UBICAR, CATEGORITZAR I REPRODUIR ELS SONS DE L'AULA (MÚSICA, 1R D'ESO, PRIMER TRIMESTRE)				
SEQÜENCIACIÓ / TEMPORITZACIÓ				
SESSIÓ	DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	MIN.	ESPAI/GRUP	MATERIALS
8	<p>Concert i valoració <i>Concert dels grups i valoració dels resultats</i></p> <p>1. Concerts dels quatre grups</p> <p>2. Valoració dels concerts i de l'experiència viscuda en el procés de creació</p>	25min. 25min.	Sala d'actes/ Grup-combo	<p>Instruments (baix, guitarra, teclat i bateria)</p> <p>Amplificadors</p> <p>Equip de só</p> <p>Fitxa d'estadi</p>

CREACIÓ D'UNA CANÇÓ DINS EL PROJECTE ROCKIN' (MÚSICA, 2N D'ESO, SEGON TRIMESTRE)			
OBJECTIUS	CRITERIS D'AVUACIÓ	INSTRUM.	INDICADORS
<p>4. Interpretació i valoració: Mostrar la cançó en directe i valorar els resultats.</p>	<p>- Expressar l'opinió personal i les emocions experimentades, de manera respectuosa i crítica sobre exemples de músiques estudiades a través de l'audició, visionat o l'assistència a esdeveniments musicals.</p> <p>- Aplicar tècniques d'interpretació musical i de moviment en audicions i concerts a l'aula i fora, desenvolupant la creativitat i el respecte cap als altres.</p>	Debat moderat	<p>1. Mostra confiança en l'escenari i s'esforça per donar el millor resultat</p> <p>2. Opina de forma constructiva i valora el treball dels altres.</p>

UBICAR, CATEGORITZAR I REPRODUIR ELS SONS DE L'AULA (MÚSICA, 1R D'ESO, PRIMER TRIMESTRE)	
Metodologia	Mesures d'atenció a la diversitat (DUA)
<p>Dos aspectes claus d'aquesta situació d'aprenentatge són l'aprenentatge informal i l'autonomia. És cabdal entendre que aquesta activitat pretén donar un espai d'aprenentatge obert als alumnes i no unes directrius excessivament determinades. Els alumnes han de sentir-se seva la cançó i és per aquesta raó crec que és necessari deixar oberta la porta a què ells trobin la seva aproximació mitjançant les eines que ja tenen. El professor ha d'acostumar-se a ser un catalitzador del que pugui succeir a la classe i no a dictaminar el que ha de succeir. (R. Murray Schafer, 1975)</p> <p>En els tres primers objectius de l'activitat (Recerca, creació i pràctica) el meu paper serà el d'ajudar, animar, avisar de possibles errors i el de facilitar i convertir en llenguatge musical aplicable totes aquelles idees i propostes dels grups.</p> <p>Les fitxes d'estadis entregades serviran perquè els alumnes puguin escriure tot allò que els ajudi a memoritzar i comprendre les idees que ells mateixos han creat, amb les seves pròpies notacions. Les plantilles d'instruments, per la seva banda, serviran perquè els alumnes puguin traduir aquestes idees en una aplicació concreta al seu instrument (acords, notes, patrons, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intentar ser flexible en les diferents formes i <i>timings</i> de treball de cada grup cooperatiu. - Deixar que l'alumnat condueixi el seu procés creatiu i només orientar des de fora. - Vetllar per la participació activa de tots els alumnes i assegurar la seva participació tant en la creació com en els espais de debat. - Veure en la diferència una oportunitat en lloc d'una dificultat. - Ser clar i concís en l'explicació de l'activitat, permetre preguntes per reforçar la comprensió i ser flexible per explicar les idees de diferents maneres. - Donar cabuda a moltes formes d'expressió diferents dins dels mateixos projectes de creació. Partir d'una mirada multidisciplinària i donar molta llibertat als alumnes dins la creació cooperativa de la peça musical.

5.2. FITXES D'ESTADIS

Fitxes de recerca:

NOM DEL GRUP:

1 QUÈ VOLEM EXPRESAR?

Fer una pluja d'idees de totes aquelles inquietuts, idees, reivindicacions o altres aspectes que volem explicar.

RECERCA

NOM DEL GRUP:

2 INFLUÈNCIES ESTILÍSTIQUES

Fer una recerca d'aquells estils musicals que ens agraden i extreure'n els principals trets.

Instruments, tempo, aspectes rítmics i mètrics, timbres, aranjaments, posada escènica, caràcter.

RECERCA

Fitxes de creació

NOM DEL GRUP:

3 PILARS RÍTMICS

Crear un patró o patrons rítmics del tema.

Intentar imitar patrons de cançons que ens agraden. Utilitzar la bateria o els altres instruments per crear el patró rítmic.

CREACIÓ

NOM DEL GRUP:

4 HARMONIA

Decidir la roda harmònica principal del tema o un riff

Provar diferents combinacions utilitzant el so del teclat que més ens agradi per acostar-nos a la sensació de la nostra idea.

CREACIÓ

Fitxes de pràctica:

NOM DEL GRUP:

5 ASSAIG I CONSTRUCCIÓ DE LA LLETRA

Tocar en grup la roda d'acords amb el patró i començar a incorporar les influències estilístiques

Apunteu aquí tot allò que us pugui ajudar per la creació i pràctica de la vostra cançó:

PRÀCTICA

Fitxes de interpretació – valoració:

NOM DEL GRUP:

6 ENREGISTRAMENT I VALORACIÓ FINAL

Comenteu els resultats

1. Què us ha semblat la idea de crear una cançó?

2. Què voleu destacar del procés?

INTERPRETACIÓ I VALORACIÓ

NOM DEL GRUP:

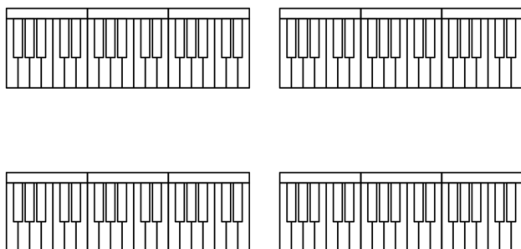
6 ENREGISTRAMENT I VALORACIÓ FINAL

3. Us ha agradat el resultat? Tocariu el vostre tema en un concert?

INTERPRETACIÓ I VALORACIÓ

5.3. PLANTILLES D'INSTRUMENT

Acords
teclat

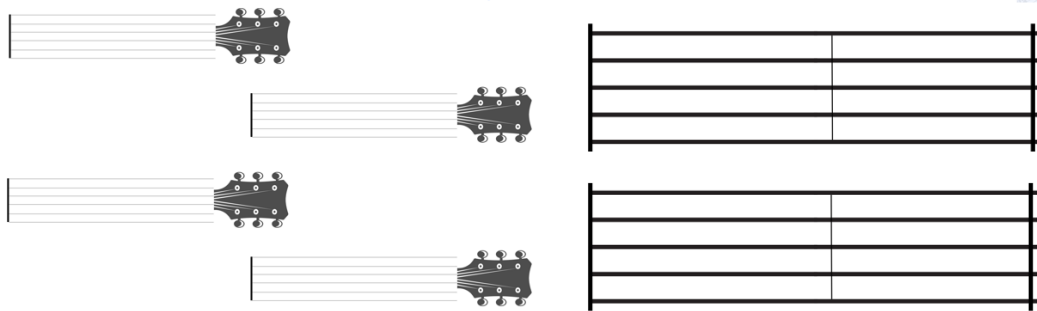


Trasts
Baix

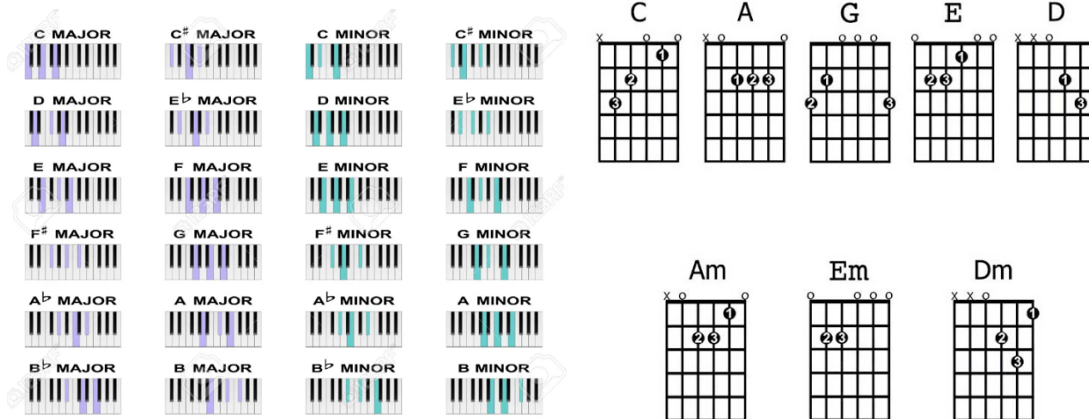


Acordes
Guitarra

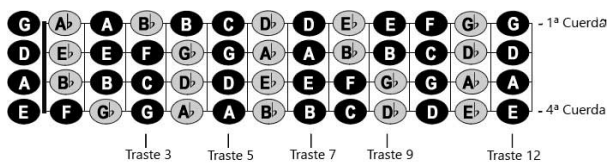
Patrón
Batería

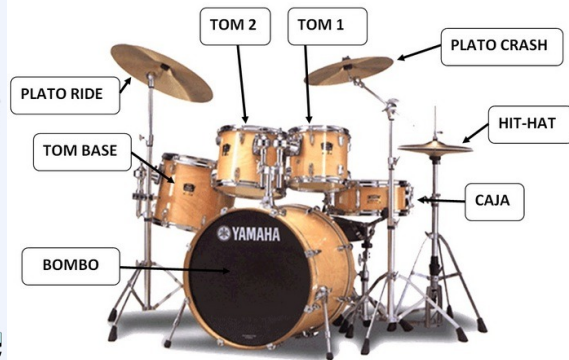
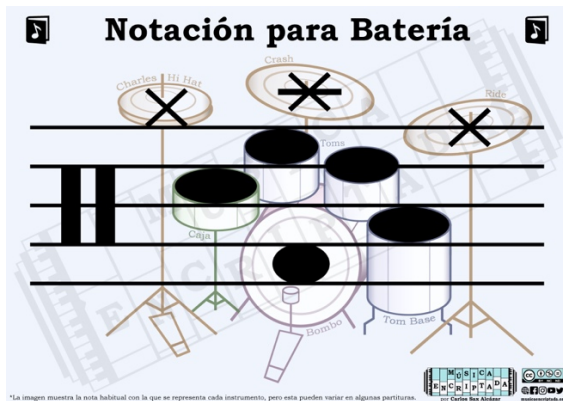


5.4. DIAGRAMES



Todas notas naturales en el mástil





5.5. TREBALL DE DIRECTE

Alguns exemples de les idees per treballar el directe:

Treball de "directe"

STOP

Introduir un "tacet"

Pactar un moment de silenci de tot el grup o de de molts instruments. Decidir quants compassos dura.

Tothom es quedarà congelat però seguirem cantant internament la cançó.

Quan arribi el moment reemprendrem automàticament la cançó.

Treball de "directe"

BUG

Assignarem un membre del grup de forma rotativa. S'encarregarà de fer una senyal al grup mentre estiguem tocant que indicarà que recrearem un "disc ratllat". És a dir, farem veure que ens hem quedat penjats en un acord i el repetirem fins que l'encarregat doni l'avis de continuar.

Treball de "directe"

Marques musicals

Inventarem un tros de la cançó en que tots els instruments farem una "marca".

Ens podem inspirar amb el ritme de la melodia, copiant al cantant amb els nostres instruments en un moment determinat de la cançó.

Podem provar la versió de *bucle infinit*. Consisteix en repetir les marques com si volguéssim fer cantar al públic.

Treball de "directe"

PUJADA!

De menys a més durant una roda d'acords (o les que considerem). Podem fer-ho variant el ritme o fent un "crescendo" dinàmic, per exemple.

També podem començar ajupits i acabar aixecant-nos

Treball de "directe"

VITAMINES

Distribuir en forma de pregunta/resposta entre dos instruments. Pot servir, per exemple, per a crear un pont a la cançó, obrir una part per improvisació, etc.

Una forma de fer-ho és tocar mitja roda d'acords amb un instrument i l'altre meitat amb un altre, per exemple.

Treball de "directe"

Moment públic

Ens dirigim al públic per fer-lo cantar, picant de mans a la cançó al 2 i al 4. Podem deixar de tocar i només cantar o deixar algun instrument fent la roda.

6. BIBLIOGRAFIA

Bernabé, M. M. (2015). *El proceso educativo intercultural en el aula de Música*. Revista educativa Hekademos, 18, 51-63.

Bruner, Jerome S. (1963). *El proceso de la educación*. Traducció de Carlos Palomar. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2023, 16 de Febrer). *En directe. Música als instituts*. https://www.edubcn.cat/rcs_gene/sala_prensa/230216_endirecte_musicaalsinstituts.pdf

Cooper, L.G. (2004). *Teaching Band & Orchestra: methods and materials*. Chicago: GIA Publications.

Darrow, A. A. (2010). *Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice*. General Music Today, 24 (1), 43-45.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2023). *Orientacions sobre les situacions d'aprenentatge*. Generalitat de Catalunya. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/01/Orientacions-situacions-daprenentatge.pdf>

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Kairós.

Illich, Ivan (1971). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Anagrama.

Knowles, M.S. (1976). *El aprendiz adulto: Una especie olvidada*. Editorial McGraw-Hill.

Paradise, R. (2005). *Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal*. Sinéctica, (24). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/248/241>

Schafer, R. Murray (2008). *El rinoceronte en el aula*. Traducción de Ricardo de Gainza. Buenos Aires: Melos Editorial.

Solé, L. (2017). *El Disseny Universal de pràctiques musicals instrumentals en grup* (Tesi doctoral, Universitat de Vic). <http://hdl.handle.net/10854/5329>

Villanueva, R. (2014). *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria: Análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo* (Tesi doctoral, Universidad de Alcalá). <http://hdl.handle.net/10017/22645>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zaragozá Muñoz, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.