



Trabajo Fin de Máster

Compartiendo realidades: una propuesta
intergeneracional a través de la música

Sharing realities: an intergenerational
proposal through music

Autor

Javier Marín Pardo

Directora

Carmen Fernández Amat

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2023

*“... y seguiré la lucha en subjuntivo
como si pudiera o pudiese.”*

Emilio Gastón

Resumen

El cambio define a nuestra sociedad. Mientras la tecnología avanza a gran velocidad, las estructuras sociales han quedado debilitadas y los afectos permanecen en un segundo plano. En este nuevo marco, la educación debe apostar por una formación integral que parta de las realidades del alumnado y lo introduzca en su sociedad de la mejor de las maneras. El presente trabajo ahonda en el carácter vital y humano que la música, como disciplina con infinitas posibilidades, debe perseguir. Reconsiderando el enfoque de dos proyectos llevados a cabo durante el Máster en Profesorado de la Universidad de Zaragoza, se plantea la inclusión en una programación de Secundaria de una experiencia intergeneracional que acerque distintas realidades, contextos y personas. Con ella se dará respuesta a demandas actuales, como trabajar la competencia emocional, realizar actividades vivenciales y mostrar un compromiso con la sociedad. Acercar dos realidades a priori muy alejadas construye comunidad y aporta una nueva forma de *ocio cívico*, incorporándose a lo educativo como Aprendizaje-Servicio. En definitiva, este ejercicio de reflexión busca potenciar las actividades de carácter social desde el aula para fortalecer los lazos humanos y afectivos. Algo, sin duda, muy positivo en la compleja sociedad actual.

Palabras clave

Proyecto intergeneracional, afectos, realidades musicales, compromiso social.

Abstract

Change defines society. While technology has advanced so fast, social structures have been weakened and emotions stay apart. In this new context, education must search an integral formation from students' realities and it has to integrate them into their society in the best way. This work talks about vital and human's character that music, as an opened discipline, must always follow. Pondering about two projects made in the Master in Teachers of the University of Zaragoza, it has been proposed to include an intergenerational experience in a High School program. That will bring closer different realities, contexts and people. Its purpose is to work for current issues, such as emotional competence, experiential activities or showing a commitment to society. Bringing two very distant realities closer builds community and promotes a new form of *civic leisure*, where Service-Learning is the way to carry out into education. In short, this reflection wants to promote activities of a social nature to strengthen human and affective ties from school. Something that is very positive for today's complex society.

Keywords

Intergenerational project, emotions, musical realities, social commitment.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Los afectos: educación emocional en el aula a través de la música	7
2.1.1. Competencia emocional: una aproximación a nuestros días.....	7
2.1.2. Música y emociones	10
2.2. Los intercambios generacionales y su repercusión social.....	12
2.2.1. Sobre las experiencias intergeneracionales	12
2.2.2. Lo intergeneracional a través de la música	15
2.3. Aprendizaje-Servicio como forma de impacto social.....	17
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS.....	19
3.1. Proyecto de Innovación: ¡Cántamelo, yayo!	19
3.2. Programación didáctica de 4º de ESO	21
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS	24
4.1. Reconsideraciones docentes sobre los proyectos originales	24
4.2. Contextualización teórica de los proyectos seleccionados	28
4.2.1. Realidades (musicales y afectivas) propias como motor de aprendizaje...	28
4.2.2. La experiencia: proyectos vivenciales y activos	30
4.2.3. Compromiso social.....	32
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	34
6. REFERENCIAS	36
7. ANEXOS	39

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster (TFM) que aquí se reproduce consiste en un análisis de carácter reflexivo sobre la educación y la profesión docente. Corresponde, en este caso, a la Modalidad A y forma parte del *Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, realizado durante el curso académico 2022/2023 y en la especialidad de Música y Danza.

La confección de este trabajo nace de la selección de dos de los proyectos llevados a cabo en el segundo semestre del curso: un proyecto de innovación diseñado para 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y una programación didáctica de 4º de ESO. A partir de su contenido, se extrajeron los principales planteamientos y se cotejaron con otras experiencias e ideas suscitadas a lo largo del Máster. De esta forma, entendiendo que existían sustratos comunes que merecía la pena explorar, se comenzó a trabajar para dotar al documento de un apoyo teórico y bibliográfico en el que poder fundamentar esas observaciones. Tras el análisis de los principales temas y ámbitos de conocimiento, se procedió a realizar una reflexión sobre la relación entre los proyectos seleccionados y las referencias bibliográficas estudiadas. Así, este trabajo constituye un verdadero ejercicio de raciocinio y análisis comparado que parte tanto de intereses personales como de aspectos surgidos durante el propio proceso.

El TFM se entiende como un colofón a la experiencia académica emprendida varios meses atrás. El contacto con el mundo de la educación ha partido, en mi caso, prácticamente desde cero y este año ha constituido una vivencia tan intensa como interesante. A lo largo del curso, he podido descubrir aspectos propios de la docencia que no imaginaba desde fuera, he recibido mucha información sobre pedagogía, currículos, diseño de actividades... y ha supuesto un reto que, finalmente, me ha sorprendido de forma positiva. Considero, pues, este trabajo como la suma de muchas ideas que nos han surgido tanto a mí como al resto de mis compañeros, de propuestas y teorías vistas en clase que, al ser planteadas posteriormente en la realidad de un contexto concreto, mostraban unos defectos imposibles de percibir en el *laboratorio* del aula. En definitiva, este ejercicio de reflexión se ha realizado tras una intensa introducción al mundo de la educación, tras la lectura de distintas teorías y fuentes, y tras la experiencia de unas prácticas en un centro real.

Es por todo ello que, precisamente, el enfoque de este trabajo no responde tanto a los contenidos curriculares que la materia de Música podría demandar, sino que mira un poco más allá. Si en algunas asignaturas hemos podido asimilar cómo se deben incluir los *conocimientos, destrezas y actitudes* impuestos por el legislador, estas líneas buscan trascender la propia aula de música y apelar a temas transversales que introduce la actual LOMLOE, como puede ser la educación emocional y en valores. Se trata, al fin y al cabo de desarrollar todo aquello que la vida exigirá al alumnado cuando, en pocos años, deje atrás su etapa académica. El enfoque es de rigurosa actualidad, alineado con el ODS 4 sobre Educación de Calidad, que promueve una educación a lo largo de la vida para todos.

Así pues, el objetivo que mueve este ejercicio de reflexión es ofrecer la justificación teórica y conceptual de un aprendizaje vivencial y activo a través del intercambio generacional. Partiendo desde la realidad musical del alumnado, se busca potenciar los afectos y el acercamiento a lo que le rodea, constituyendo una propuesta amoldada a las necesidades de los nuevos tiempos y que puede reportar importantes beneficios sociales. Es, por tanto, el interés social y la relación con la comunidad lo que articula este TFM.

El trabajo ha sido estructurado tal y como la guía docente de la asignatura lo sugiere. Tras esta breve introducción, se dará paso a un marco teórico que, como ya se ha dicho, realizará una síntesis de los temas y ámbitos en los que se enmarca esta propuesta docente. A continuación, un tercer apartado justificará la elección de los dos trabajos sobre los que se ha conformado este documento y explicará, de forma breve, su organización interna, sus fundamentos y su estructuración. El punto número cuatro será el que más se extralimite al concepto de *reflexión* que se demanda, dividiendo el apartado en dos secciones diferenciadas: una dedicada a la reconsideración del enfoque de ambos proyectos (después de haber trabajado tanto teóricamente como sobre una experiencia práctica) y otra articulada en torno a la contextualización de sendos trabajos en el argumentario teórico. Finalmente, el último apartado expondrá las conclusiones obtenidas y aportará varias líneas de investigación para el futuro.

Esperando haber realizado una reflexión consciente y comprometida con la sociedad, este TFM se despide del Máster en Profesorado y recibe con ilusión y múltiples ideas a un futuro profesional al servicio de la educación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los afectos: educación emocional en el aula a través de la música

El primer epígrafe de este apartado teórico hace referencia al ámbito emocional, el cual está totalmente incorporado tanto al lenguaje cotidiano de la sociedad como al del mundo educativo. Para ello, se incluye un análisis de cómo se está implementando la competencia emocional en la educación y su visión específica desde la música.

2.1.1. Competencia emocional: una aproximación a nuestros días

La educación es un proceso que nunca termina; todos pasamos una época más o menos extensa de nuestras vidas formándonos, pero, realmente, sabemos que el futuro seguirá exigiéndonos una fuerte dosis de compromiso y de progreso en todos los ámbitos. Para ello, hoy más que nunca, es necesario contar desde el principio con una buena base, con unos cimientos sobre los que construir y desarrollar nuestra vida con éxito. Podríamos decir, por tanto, que “educar es propiciar un desarrollo cognitivo y emocional, buscando que los alumnos se puedan enfrentar a un mundo más complejo y competitivo con mayor oportunidad de obtener un bienestar general” (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017, p. 222). En esta labor, tanto las familias como los centros escolares y sus docentes han de trabajar a un mismo son, siendo conscientes de su enorme influencia. “Tomar las decisiones que van a determinar nuestro éxito o fracaso en la vida supone realizar un trabajo en equipo entre nuestra razón y nuestras emociones” (p. 232) y, en dicho camino, la educación emocional que el alumnado consiga interiorizar puede resultar clave.

Muchas son las cualidades que la educación puede despertar y potenciar entre los más jóvenes. La adolescencia se define como una etapa de transición y profundo cambio, en la que el desarrollo de la “identidad del individuo requiere no sólo la noción de tener existencia separada y ser diferente a otros, sino también un sentido de coherencia de sí mismo, y un conocimiento firme de la propia apariencia para el resto del mundo” (Coleman & Hendry, 2003, p. 36). Mirándolo de forma un poco más literaria:

Se puede decir que el adolescente se encuentra en cinta, porque lleva en su interior un ser que ha de nacer a la vida adulta. No nos extrañe, pues, que se sienta raro, que no sepa lo que pasa, que tenga “antojos” y cambios de humor, que sufra. Debe obrar un auténtico parto, largo y doloroso, y dar a luz a ese hombre o mujer que lleva dentro. Quien está a

punto de nacer por segunda vez es él mismo, pero debe nacer a una nueva etapa. De ahí el desconcierto, la inseguridad, la incertidumbre. (Guembe & Goñi, 2004, p. 10).

En este ambiente cambiante, conceptos como identidad, motivación, satisfacción, etc. van a estar muy presentes en cualquier análisis educativo, prestando este primer apartado especial atención a los principales aspectos emocionales. La forma en que los jóvenes se enfrentan a su realidad resulta fundamental para cualquier propuesta que busque trabajar con y para ellos. De esta forma, cabe resaltar que “las experiencias positivas en ámbitos concretos de la existencia, tales como los estudios, el desarrollo de capacidades de afrontamiento, la satisfacción con uno mismo y las capacidades emocionales, predicen la satisfacción con la vida” (López-Cassá *et al.*, 2018, p. 68). Sirva esta primera apelación a lo afectivo en los jóvenes para vislumbrar que, efectivamente, “el desarrollo de capacidades emocionales incrementa el efecto de las capacidades de afrontamiento en la satisfacción con la vida” (p. 68), algo que nos ha de resultar muy atractivo.

El presente trabajo busca señalar cómo la educación y, en particular, lo musical puede ahondar en esa intencionalidad, consiguiendo servir de utilidad para los adolescentes. Sin entrar en el eterno debate sobre la conveniencia de la música dentro del sistema educativo o la supeditación de lo artístico a las ciencias o las letras, desde mediados de los años noventa se han constatado unos claros beneficios a través de la implementación en el aula de competencias emocionales, ya que ayudan a “aumentar la motivación, a mejorar los resultados académicos y también el rendimiento laboral y la convivencia” (Oriola & Gustems, 2015, p. 2).

Bisquerra (2003) señala una categorización en el proceso, de lo más pequeño a lo más complejo. La palabra clave es la *emoción*, y sobre sus fundamentos teóricos va ampliando la mirada hacia conceptos más aglutinantes: la inteligencia emocional (dentro del término ya aceptado de inteligencias múltiples), la competencia emocional (básica para la vida futura) y, finalmente, su concreción total en una educación emocional. Esa educación emocional significativa, clave en la formación de un individuo, se podría definir como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, 2003, p. 27). Y todo ello, como no puede ser de otra forma, favoreciendo el bienestar tanto de la persona como de la sociedad en su conjunto.

La conveniencia de afrontar la educación emocional como complemento indisoluble a la educación formal bebe del aumento de casos de desequilibrio emocional entre los jóvenes, tal y como se demuestra a continuación. No se trata de un problema que afecte únicamente en adolescentes, pero sí es cierto que se presenta de forma más plausible en ese grupo de edad. En torno a un 17,4% de los españoles ha sido en alguna ocasión diagnosticado con problemas de salud mental, un 18,9% consume algún tipo de psicofármaco y, en el caso concreto de los jóvenes menores de 24 años, sólo un 30,8% reconoce tener una buena salud mental (García, 2023), según datos del estudio *La situación de la salud mental en España*, realizado y publicado en marzo de 2023 por la Confederación Salud Mental España y la Fundación Mutua Madrileña.

Violencia, depresión, desesperanza, falta de asertividad y autoestima, suicidio... Son muchas las repercusiones surgidas por la carencia de competencias emocionales desde temprana edad; no hay que olvidar que el propio proceso de civilización ha inducido tradicionalmente a una cierta represión de las emociones (Bisquerra, 2003). En este sentido, en compensación al *rígido control social de las emociones*, se ha constatado cómo se ha desarrollado un fortalecimiento de la “emoción lúdica, en la que se piden experiencias emocionales cada vez más fuertes. Lo opuesto a la emoción es el aburrimiento. Las personas necesitan experimentar emociones que les hagan sentirse vivos” (p. 32). Es decir, el aumento del interés por actividades muy dinámicas y de acción (parques de atracciones, deportes de riesgo, cine de suspense, actuar como hooligans, etc.) se explica por este hecho y responde a la *teoría de la inversión* de Apter, nombrada por el propio Bisquerra, que relaciona emociones y motivaciones humanas.

Frente a esto, y sin entrar en aspectos psicoanalíticos o sociológicos mucho más profundos -que, sin duda, resultarían muy interesantes, pero que exceden los propios objetivos de este trabajo-, el siguiente apartado buscará profundizar de forma particular en qué medida la música puede contribuir a desarrollar esa competencia emocional que, como se ha podido constatar, va a resultar tan útil en el desarrollo vital de los actuales jóvenes. En definitiva, se busca caminar hacia una educación total e inclusiva utilizando lo musical como medio, no como un fin único e independiente, favoreciendo así la “formación integral de las personas *a través* de la música” (Oriola & Gustems, 2015, p. 2).

2.1.2. Música y emociones

El aspecto emocional de la música y su relación con el desarrollo de la competencia emocional es un tema de corta trayectoria que no cuenta todavía con un número suficiente de estudios que lo aborden (Campayo & Cabedo, 2016; Peñalba, 2017). Cabe decir que los programas emocionales van a resultar siempre más complejos de analizar que los cognitivos; es más, “la dificultad en evaluar las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional” (Bisquerra, 2003, p. 34). No obstante, siguiendo la revisión realizada por Campayo y Cabedo (2016), puede afirmarse que sí existe una relación directa entre las competencias emocionales y la música, desarrollándose unas beneficiosas aptitudes a través de la educación musical: la expresión, reconocimiento y regulación emocional, la construcción de una identidad, el fortalecimiento de la autoestima, la empatía o la cooperación, así como un acercamiento a la automotivación, competencia clave en una etapa tan compleja como la adolescencia.

El desarrollo de los aspectos emocionales mediante la música puede “favorecer la formación de buenos profesionales, incentivar el disfrute hacia la práctica musical y capacitar a las personas para desenvolverse con mayor competencia en actividades cotidianas” (Campayo & Cabedo, 2016, p. 135). Además -algo que constituye un tema realmente pertinente para el presente trabajo-, “la música es seleccionada por la persona para cubrir unas necesidades que normalmente son de índole emocional”, por lo que “la música elegida por la persona es un hecho intencionado”, según argumentan North y Hargreaves (2003, citado en Campayo & Cabedo, 2016, p. 131). Sirva esta aclaración para mostrar cómo el hecho de compartir músicas que nos definan como individuos -una de las ideas matrices de este documento- puede conllevar la suficiente carga emocional como para ser un elemento atractivo y beneficioso a incluir en la educación.

Ahora bien, esta evidente relación entre la música y lo emocional no ha de entenderse como una subyugación ni como el único campo de acción de la formación musical, sino que constituye una posibilidad más en el amplio mundo de la educación. En este sentido, Peñalba (2017), en un afán por ensalzar la importancia de la música en la educación básica, defiende el valor intrínseco de la música y la necesidad de contar con estudios de mayor rigor que puedan avalar con casos concretos sus beneficios. Su propuesta se apoya en la neurociencia, hablando de los progresos que se pueden conseguir a través de la música en bienestar físico, identidad, creatividad, control de emociones, motivación...

Además, como se puede apreciar en el siguiente párrafo, en cierta forma lo emocional y lo social también está incluido entre esas competencias que se logran desarrollar:

A través de la música [el docente] puede contribuir a mejorar la atención, memoria, habilidades sociales, emocionales, físicas y comunicativas de niños con necesidades educativas especiales. Los beneficios que la música puede aportar a nivel terapéutico son extrapolables al ámbito educativo, en el que nos deberíamos preocupar más por el bienestar físico, emocional y social de nuestros alumnos como prioridad con respecto al dominio de contenidos puramente académicos. El fin último de la educación es formar personas, ciudadanos que puedan vivir en sociedad, personas críticas y sensibles, creativas e imaginativas. Las neurociencias aportan algunas claves para el desarrollo de estas capacidades, no solamente para personas con necesidades educativas especiales, sino para la población general.

(Peñalba, 2017, p. 122).

Retornando al aspecto emocional y afectivo que aquí nos interesa, “la música, al despertar emociones en nosotros, está apelando a nuestra capacidad para reconocer emociones en otras personas, pues precisamos de nuestra capacidad empática para identificar rasgos emocionales en ella” (Peñalba, 2017, p. 120). Esta reflexión nos será de gran ayuda para comprender posteriormente el pertinente empleo de lo musical como nexo para compartir y contrastar gustos y vivencias. Al fin y al cabo, las emociones “tienen un gran impacto en las experiencias que hemos vivido en relación con la música” (p. 121). Ya desde el Barroco se puede hablar, en cierta forma, de la presencia en la música de estos elementos, de la búsqueda de una representación de las emociones humanas a través del sonido. Este trabajo asume, por tanto, que, igual que “las relaciones de complementariedad entre texto y música están en la base de la teoría barroca de los afectos” (López, 2013, p. 134), el contenido de ese *texto* personal, de la historia que cada individuo lleva a sus espaldas, podrá comprenderse mejor utilizando la *música* que la haya acompañado. Y, todo ello, con las emociones por bandera, constituyendo una nueva interpretación de la *teoría de los afectos*.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, es posible afirmar, pues, que la música presenta un claro componente emocional y que, efectivamente, el fortalecimiento de la competencia emocional (de gran actualidad, como se ha podido demostrar) encuentra un buen marco de desarrollo a través de la música. Eso sí, debiendo evitar en la medida de lo posible el establecimiento de cualquier relación no comprobable científicamente (*véase el afamado -pero no por ello más efectivo- “Efecto Mozart”*), ya que, en realidad, esconde

de forma implícita una denostación de la necesidad de incluir la música en el currículo general. En definitiva, trabajar la música es trabajar lo emocional y, sin duda, aporta una “formación integral en la que se incluye, además de aprender a conocer (conocimientos) y aprender a hacer (habilidades), aprender a ser y aprender a vivir con los demás (conductas)” (Oriola & Gustems, 2015, p. 5); aspectos todos absolutamente irrenunciables.

2.2. Los intercambios generacionales y su repercusión social

Tras el tratamiento del aspecto afectivo, es el turno de abordar las particularidades de las relaciones intergeneracionales en el ámbito educativo, contando también con un pequeño apartado para el caso concreto de la música.

2.2.1. Sobre las experiencias intergeneracionales

La sociedad actual ha desarrollado el mundo de la comunicación hasta límites insospechados. A día de hoy, es muy sencillo mantener el contacto con gentes alejadas en el espacio, relacionarse con personas de distintos lugares o, incluso, estar al tanto de la vida privada de famosos a los que nunca llegaremos a conocer. Y, sin embargo, es precisamente hoy cuando los lazos afectivos más básicos, los de nuestro entorno cercano y sus gentes, están siendo descuidados. Una de las posibles causas de este hecho es, quizás, el brutal cambio en el modo de vida durante los últimos 100 años, tal y como puede apreciarse analizando sendas estructuras sociales; podría ser, por tanto, esta circunstancia la que ha alejado a las generaciones más jóvenes de las ancianas. Es por ello que este trabajo busca constituir una propuesta de acercamiento entre dichas realidades tan dispares.

Abordando esta cuestión, uno de los primeros ámbitos que hay que tener en cuenta para abordar esa relación es la familia, el núcleo básico de socialización. Donati *et al.* (1993) hablan del papel clave de la familia en la *mediación social*, en la adaptación justa de la persona al mundo. En sus planteamientos se incide en que los cambios experimentados en las últimas décadas han provocado una revolución en términos de justicia y equidad, quedando la generación más joven subyugada al sistema creado por los adultos, atrapada por una falsa teoría que aboga por la “abundancia para todos en el presente” (p. 496). Consideran que el Estado social ha intentado de forma fallida ocupar el antiguo papel de la familia, pero que, sin embargo, todavía puede afirmarse que “la familia permanece;

más aún, cada vez es más clara su condición de piedra angular para el sentido de la justicia en las relaciones entre las generaciones” (p. 498).

El trabajo de Donati *et al.* (2003) otorga, pues, una importancia fundamental a la estructura familiar a la hora de promover el intercambio generacional, entendiéndola como la base de la cultura occidental. Esta visión puede resultar, quizás, un tanto conservadora para los objetivos de este documento, ya que limitaría el ámbito de actuación a lo estrictamente nuclear y, en cierta forma, no respondería del todo a las variadas composiciones familiares actuales. Además, cabe decir que muchos autores defienden la conveniencia de realizar proyectos en los que se pueda contar con mayores institucionalizados, amparados por centros de ancianos, pues su casuística es más proclive al aislamiento y puede resultar más interesante a la hora de abordar conceptos emocionales como los comentados en el apartado anterior.

Esta vertiente de trabajo con ancianos institucionalizados encuentra un valioso ejemplo en el proyecto de Fariña *et al.* (2007), que trata de potenciar una cultura del respeto cada vez más ausente, así como la comunicación, para poder comprenderse mejor y superar los estereotipos, normalmente negativos, que se asocian a los más mayores. En muchas ocasiones se lleva a cabo a través de actividades artísticas o culturales, pero ha de quedar claro que su mirada va mucho más allá, pudiendo definirse como una propuesta de *ocio terapéutico*. Su objetivo principal sería el de “promover la interrelación entre jóvenes y mayores institucionalizados, y propiciar nuevas posibilidades educativas, preventivas y terapéuticas mediante métodos flexibles y creativos” (Fariña *et al.*, 2007, p. 9). El resultado de dicha experiencia trajo un cambio de actitud en el alumnado respecto a la figura del mayor, un aumento de la satisfacción en ambos grupos de edad o una motivación para salir del aislacionismo y participar en programas similares.

Si se focaliza más la atención en las propias relaciones intergeneracionales, cabe destacar que programas como estos pueden favorecer intercambios que construyan una sociedad abierta a todas las edades, en la que la interacción y el diálogo sean la norma y se pueda aspirar a una convivencia rica entre distintos grupos de edad. El alcance de estas iniciativas permite romper estereotipos, profundizar en el conocimiento mutuo, fortalecer el sentimiento de comunidad, transmitir valores y, al mismo tiempo, dar una respuesta positiva al ocio (Gradaillé *et al.*, 2021). Además de beneficiar a todos los sectores intervinientes, se potencia la interrelación de las familias, el profesorado y el alumnado, a través de la promoción de lo social desde la infancia hasta la vejez.

Retomando el tema de la familia -que, como se ha intentado explicar, no ha de constituir el único ámbito de actuación, pero tampoco puede ser ni mucho menos desdeñada-, está demostrado que el contacto entre abuelos y nietos evita el aislamiento y previene hábitos nocivos; para los mayores, supone un factor de vitalidad, ilusión y alegría, “optimiza recursos para afrontar la enfermedad mental, aumenta la sensación de estima personal y ven fomentada su motivación” (Alonso *et al.*, 2020, p. 419), al igual que para los niños constituye una potenciación de “valores sociales y emocionales, tales como la autoestima, la autoconfianza y la tolerancia ante la adversidad” (p. 419). En definitiva, podría decirse que el tiempo que comparten nietos y abuelos repercute en profundizar en “la intimidad, la cercanía, el afecto, el optimismo, el disfrute y la alegría, dando como resultado un legado familiar único” (p. 419).

Como ya han apuntado Gradaílle *et al.* (2021), las relaciones intergeneracionales son muy positivas para superar los estereotipos relacionados con la edad. No se trata, pues, de abordar las obvias divergencias generacionales, sino de reflexionar sobre ellas, superar las generalizaciones y valorar las propias diferencias individuales (Bollic, 2015). Sin duda, estas actividades redundan en un bienestar psicológico y social de las personas mayores, aumentan su autoestima y previenen la soledad. Por otro lado, en el caso de los alumnos, se contribuye a forjar una imagen diferente de la vejez, desarrollan nuevos conocimientos sobre cultura e historia (es decir, se acercan a la realidad de la vida) y mejoran sus habilidades lectoras y académicas. Además, más allá de los participantes, se produce un aumento de las relaciones en el seno familiar, se promueve la solidaridad intergeneracional y los docentes se sienten más realizados (Gutiérrez & Hernández, 2013).

Fuertemente relacionada con la competencia ciudadana, se trata esta de una apuesta por una sociedad amoldada a todos los grupos de edad, que tiene en cuenta cualquier capacidad y diferencia, pero que promueve una inclusión en términos de justicia o equidad. Los proyectos intergeneracionales fomentan valores como la participación y la solidaridad, que, potenciados por su carácter vivencial, permiten desarrollar una fundamental mirada cívica. Todo ello puede conducir a la superación de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual, relacionando esta solidaridad con el aprendizaje a lo largo de toda la vida y creando “valor basando el crecimiento en el conocimiento” entre mayores y jóvenes, en lo vivido y lo que está por vivir (Centro del Conocimiento de Fundación EDE, 2015). En la siguiente figura, se muestran las amplias posibilidades de los programas intergeneracionales y el alcance que pueden llegar a tener:

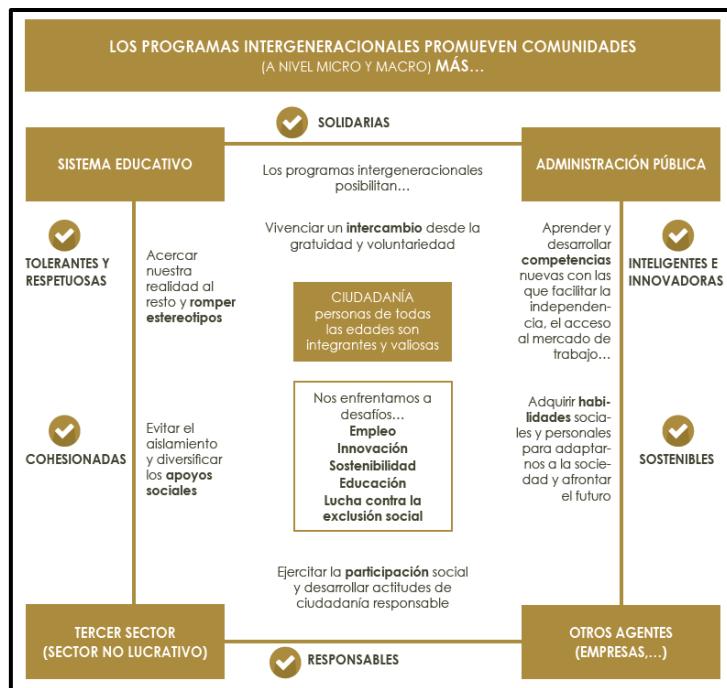


Figura 1. Efectos, promotores y participantes de programas intergeneracionales.

Fuente: Centro del Conocimiento de Fundación EDE, 2015.

Otros autores como Albuerne y Juanco (2002) conceden a este tipo de proyectos una especial importancia, pues favorecen la cooperación e interacción entre distintas generaciones, permiten compartir conocimientos, experiencias, valores, formas de entender la vida, etc. Y, especialmente, sin dejar de aprender, facilitan el “contacto con los otros que, por definición, son diferentes, variados y generacionalmente singulares” (p. 80). Es relevante el carácter primordial que destacan en la transmisión de vivencias mediante experiencias artísticas, pues son esos aspectos culturales los que realmente acaban relacionando a distintas personas y permiten realizar una conexión más humana y profunda. El siguiente apartado ahonda en esa intención, especificando algunos ejemplos de programas intergeneracionales que utilizan la música como nexo.

2.2.2. *Lo intergeneracional a través de la música*

La mejor forma de conocer proyectos intergeneracionales que se basen en la música es, simple y llanamente, buscarlo en internet. Con un simple vistazo, es posible ver que existen multitud de propuestas con experiencias e intercambios de esa índole, algunos basados, por ejemplo, en la creación musical; tal es el caso de *Mundi Project*, una iniciativa de Salt Lake City (Utah, EEUU) que busca “alentar a los jóvenes y adultos mayores a hacer música juntos mientras se fomentan las conexiones significativas y la empatía

social” (Mundi Project, 2023); del proyecto del IES Tirso de Molina de Madrid en colaboración con dos centros de mayores de la Agencia Madrileña de Atención Social, en el que se constituyó un coro intergeneracional (Comunidad de Madrid, 2018); o una de los propuestas del IES María Moliner de Zaragoza en la que alumnos y ancianos compartían música de su infancia y hablaban sobre sus gustos musicales (IES María Moliner, 2018). Estos tres ejemplos dan muestra de la variedad y la extensión mundial de iniciativas que ponen en contacto a distintas edades a través de la música.

Profundizando en este sentido, uno de los ejemplos más relacionados con este tema es el vinculado a la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), de Cagnolo et al. (2021), que tiene por título *Vejez y promoción de vínculos intergeneracionales a través del arte*. Su experiencia buscaba dar visibilidad a los ancianos que todavía gozan de salud y conocimientos, siendo una fuente de sabiduría y vivencias a aprovechar. Con esta propuesta se favoreció que adultos mayores y jóvenes interactuaran y potenciaran vínculos intergeneracionales, desarrollando una mirada diferente de la vejez y una mejora de la calidad de vida de los mismos. La música se utilizó como elemento unificador, trabajando con distintos coros de adultos mayores y estudiantado de los niveles primario, secundario y universitario, obteniendo unos resultados muy motivadores en ambos grupos de edad.

Llegados a este punto, tal y como he podido comprobar en mi propia experiencia educativa, es igualmente necesario reconocer la labor de las múltiples actividades desarrolladas tanto en colegios como institutos por todos los rincones de la geografía española. Me refiero a jornadas de interacción entre residencias y centros de día con estudiantes de distintas edades para, por ejemplo, compartir música y tiempo, muchas veces en ocasiones señaladas como la Navidad. Ahora bien, lo que este trabajo busca realmente es sentar las bases para poder tejer una red de interrelación de mayor intensidad y trasfondo, pudiendo abarcar más que una visita concreta o una única actividad y llegando más allá. El verdadero alcance de lo que se pretende es conseguir una profundización en aspectos emocionales y personales, potenciando un contacto realmente interactivo y significativo.

No existe duda, pues, de que la música intergeneracional puede ser una herramienta verdaderamente valiosa para unir a las personas de diferentes edades y para promover la comprensión mutua y el diálogo entre realidades diversas. Además, puede ser una fuente de inspiración y enriquecimiento cultural para las personas mayores y una forma de introducir a los jóvenes a la música y la cultura de generaciones pasadas. En

resumen, un proyecto musical intergeneracional puede conformar una experiencia emocionante y enriquecedora que fomente la inclusión social y la colaboración entre diferentes grupos de edad.

2.3. Aprendizaje-Servicio como forma de impacto social

Hasta el momento, los apartados anteriores han tratado de aportar una mirada general sobre dos ámbitos concretos y, a priori, aislados: la competencia emocional en los jóvenes y los fundamentos de los intercambios generacionales. La forma en la que ambas temáticas pueden fusionarse y encontrar un modelo de aplicación atractivo en la educación es, sin duda, el Aprendizaje-Servicio (ApS). Esta metodología se centra en la mayor motivación que supone para el alumnado experimentar en contextos reales; como apuntan Chiva-Bartoll *et al.* (2019), “su aplicación combina procesos de aprendizaje y de servicio, basados en la adquisición y comprensión reflexiva de contenidos [...] de forma activa y experiencial, con el objetivo de mejorar la capacidad crítica a la vez que se ofrece un beneficio social” (p. 59).

Cabe centrar la atención momentáneamente en este trabajo de Chiva-Bartoll *et al.* (2019), donde se analizan distintos proyectos a nivel internacional sobre este tipo de metodología aplicada en la música. La modalidad de servicio directo aparece como la más extendida, facilitando la “adquisición de conocimientos académicos, valores conectados con los contenidos trabajados y cambios de actitud y/o comportamiento, tanto en el alumnado como en los colectivos receptores” (p. 70). Su ámbito de influencia es, por tanto, bastante amplio, pudiendo decirse que el ApS “es una de las metodologías que fomenta valores solidarios, actitudes prosociales y habilidades democráticas que dan lugar a la creación de sociedades más justas y equitativas” (Moliner *et al.*, 2021, p. 6)

En este sentido, se ha considerado oportuno incorporar unas referencias a aspectos generales que la fusión entre educación emocional e intergeneracional -materializada, como vemos, en el ApS- ha conseguido entre los participantes en dichos proyectos. Esta primera cita corresponde a Fariña *et al.* (2007), donde se demuestra un claro logro social:

Con respecto a los ancianos, se constató un aumento de su motivación y un mayor nivel de integración en las actividades organizadas por el centro. Las sesiones preparatorias de las actividades que habrían de realizarse con los niños (música, lectura, pintura) supusieron un

estímulo que los ayudó a salir de la rutina y monotonía diaria. Asimismo, durante la realización de los talleres junto a los niños mejoró considerablemente el estado de ánimo y la alegría, percibiéndose esto por el buen humor y el entusiasmo que presentaban los ancianos. La mayoría afirmó que estas actividades les ayudan a vencer la soledad que, en ocasiones, sienten en la institución. (p. 12).

De la misma manera, Albuerne y Juanco (2002) inciden en los fines sociales y comunitarios que pueden llegar a desarrollar los programas intergeneracionales. El ApS se alza, efectivamente, como elemento aglutinador:

Para conseguir los propósitos que pretenden, cada generación pone en funcionamiento los recursos que posee y que, además, frecuentemente permanecen ocultos y suelen activarse cuando las generaciones se ponen a trabajar juntas; ambas generaciones aportan y reciben algo -intercambio netamente bidireccional-, aprovechándose también y optimizándose el uso de los recursos de toda la sociedad. Así, pues, un programa intergeneracional no trata simplemente de yuxtaponer personas sino de explotar dependencias mutuas, que normalmente se satisfacen en una situación de intercambio como ya se indicó más arriba, y promover la solidaridad entre distintas generaciones. Por ello, los programas intergeneracionales parecen ser una herramienta útil para el desarrollo de la solidaridad y la interdependencia generacional. (p. 79).

En este sentido, Moliner *et al.* (2021) lo tienen claro: “la educación musical, dadas las capacidades inherentes de la misma, puede convertirse en un vehículo óptimo para el desarrollo no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes [...] y promover el diálogo con la diversidad” (p. 5). Para ello, se apoyan en la capacidad comunicativa de la expresión musical como exponente de una cultura, elemento que resulta de gran interés para este trabajo. Del mismo modo, la identidad personal se proyecta sobre la música y, “a través de la participación comunitaria, la expresión artística del alumnado facilita la creación de espacios de participación, integración y democracia cultural en las sociedades” (p. 5). Es precisamente ahí donde reside el interés del ApS: en el impacto social que genera.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS

El presente apartado pretende describir y relacionar los dos proyectos escogidos para realizar la reflexión que el Trabajo Fin de Máster requiere. Ambos han sido desarrollados en el transcurso del segundo semestre del Máster en Profesorado de la Universidad de Zaragoza, en el reciente curso académico de 2022/2023. Son, por tanto, proyectos que abordan la educación musical de forma concreta, ya que se enmarcan en asignaturas propias de la especialidad de Música y Danza. Su contenido y, de forma especial, el enfoque con el que se han planteado, hacen que constituyan dos ejemplos muy interesantes sobre los que llevar a cabo este análisis comparativo, un análisis que encuentra su nexo en el trabajo con las distintas realidades musicales que acompañan a cada persona y el compromiso con la sociedad en la que se hallan. A continuación, se procede a comentar de forma individualizada los documentos base de este ejercicio: un proyecto de innovación educativa para 3º de ESO y la programación de la materia de Música de 4º de ESO.

3.1. Proyecto de Innovación: *¡Cántamelo, yayo!*

Este primer trabajo ha de enmarcarse en la asignatura del segundo semestre *Innovación e investigación educativa en música y danza*. El objetivo que la materia perseguía era promover la reflexión y la búsqueda de nuevos enfoques en docentes en formación, demostrando cómo la educación básica, pese a lo que nos podía parecer en un principio, contaba con infinitas posibilidades. Tras explorar en la red distintas propuestas elaboradas por centros y haberme hecho una idea de qué temáticas o formas de proceder primaban a nivel autonómico, decidí plantear un proyecto en el que poder reflejar una de las inquietudes que más he desarrollado a lo largo del Máster: trasladar al aula la realidad musical de cada alumno, utilizándola como elemento de atracción y motivación.

Trabajar con material cercano al alumnado es clave para lograr una aprendizaje significativo. Estos, en la medida en que vean su realidad cotidiana reflejada en lo académico, serán más proclives a participar de forma activa en el desarrollo de las sesiones y, al mismo tiempo, podrán relacionar los aspectos trabajados con su propio contexto, encontrando una utilidad a su proceso de formación. Quizás puede parecer pretencioso, pero el adjetivo *útil* resulta fundamental en una etapa de tantos cuestionamientos como la adolescencia. Acercar la mirada a los gustos y experiencias musicales del alumnado resultaba, pues, una buena forma de aplicar el concepto de *educación al servicio del alumno*; pero,

en este caso, la intención era ir un poco más allá, involucrando a su vez en el proyecto otras realidades musicales de ancianos y dotándolo, así, de un mayor impacto social.

El proyecto se propuso acercar a dos generaciones que, en una sociedad cada vez más situada en el *metaverso*, se hayan inmersas en un proceso de alejamiento progresivo; circunstancia que, desde una perspectiva comunitaria, habría de preocuparnos. Se planteó que su objetivo fuera promover una profundización humana (es decir, emocional, afectiva, social) en el contexto más cercano y, especialmente, en sus gentes, a través de la puesta en común de vivencias, gustos y sentimientos entre los más ancianos y el alumnado. El hecho de compartir experiencias permite abordar la realidad desde múltiples formas de vista; al fin y al cabo, se trata de conocer una cosmovisión particular y diferente del mundo, por muy pequeña que esta sea. En este caso, se decidió utilizar la música como medio, como nexo de unión: si las canciones que escuchamos nos definen como personas, quizás las canciones de cada época dicen muchas cosas de cada generación. Así, esta conversación dual, esta retroalimentación entre jóvenes y ancianos, podía generar un material muy interesante -y, en cierta forma, innovador- para ser desarrollado.

La propuesta educativa se basó en un ApS, entendiendo que se alzaba como la metodología que mejor se podía amoldar a estos objetivos sociales. Se decidió centrarlo en la materia de Música de 3º de ESO, teniendo cada alumno que escoger una figura anciana de referencia (ya fuera familiar o acordada con alguna institución). Una vez repartidos en grupos, las actividades se plantearon para ser desarrolladas a lo largo del tercer trimestre y se estructuraron 3 fases:

Fase I, de contacto, en la que visitar los lugares cotidianos de cada persona (plazas, parques, locales, huertos, etc.) y, así, realizar una primera aproximación desde el conocimiento mutuo de la realidad ajena. El hielo se rompería partiendo desde la zona de confort de cada individuo, desde lo más cercano a él.

Fase II, de interacción, donde las dos generaciones deberían comenzar a debatir sobre sus gustos musicales, el uso social que le daban/dan a la música, la forma en que la incluían/incluyen en su día a día, etc. Serviría para reflexionar sobre los cambios en el modo de vida, en el acceso a la música, en las formas de socialización...

Fase III, comunal, en la que, partiendo de las enormes divergencias que habrían ido saliendo, la aportación de todo el mundo permitiría realizar un pequeño con-

cierto conjunto donde interpretar algunos de los temas que cada generación consensuase como exponentes de su época. La participación conjunta en su interpretación supondría una experiencia vivencial de gran trascendencia social, potenciando el respeto y la aceptación de lo ajeno como algo necesario de interiorizar.

El hecho de terminar el proyecto con un concierto abierto al público serviría para fortalecer la experiencia y dar a conocer el beneficioso trabajo llevado a cabo. Las implicaciones sociales y emocionales que esta propuesta podía suscitar eran enormes, existiendo la posibilidad de ampliar su alcance a muchas otras disciplinas distintas a la música: la historia (a través de la memoria individual y colectiva), la literatura (comparando hábitos lectores, acceso a la misma, géneros más populares...), etc.

Aunque no pudo ser puesto en práctica durante el periodo de Practicum, planteé una serie de instrumentos para la recogida de datos, como la observación del docente participante, un registro filmado, cuestionarios o grupos de discusión. Algunos de ellos estaban encaminados a comprobar la adquisición de algunas competencias curriculares y musicales en particular, pero siempre teniendo como referencia el objetivo principal: acercar a distintas generaciones a través de su realidad musical cotidiana. El proyecto muestra ese compromiso con la sociedad que toda educación ha de perseguir y, en mi opinión, constituye una propuesta sumamente interesante, pues recoge temas de actualidad como la soledad, la abstracción de la realidad o la brecha entre generaciones, estableciendo una posibilidad de cambio realista y útil.

3.2. Programación didáctica de 4º de ESO

El segundo trabajo que he escogido corresponde a la asignatura *Contenidos disciplinares de música y danza*, también realizada durante el segundo semestre y, por tanto, de ámbito puramente musical. La materia buscaba dotarnos de las competencias suficientes para poder desarrollar tanto una unidad didáctica como, especialmente, una programación didáctica, ese documento en el que todo docente ha de plasmar la concreción de lo que va a llevar a cabo en una asignatura. Aspectos como el perfil docente, la forma de entender la educación, la organización y estructuración de los elementos curriculares tratando de aunarlos con ideas más personales... fueron ampliamente trabajados. De esta forma, por la profunda reflexión que exigió su realización y por la mirada completa que

ofrece de la profesión educadora, he considerado oportuno escoger mi programación didáctica de la materia de Música de 4º de ESO como segundo trabajo de este análisis comparativo.

Aunque no se pretende abordar de forma exhaustiva la estructuración de esta programación, sí cabe señalar algunas de las ideas más relevantes que la definen. En primer lugar, entiende la educación, en su vertiente académica, como el proceso de iniciación e introducción al mundo; es por ello que resulta fundamental otorgar una mirada amplia, diversa y transversal de la disciplina y, de forma implícita, de aquello que el alumnado, -ciudadanos en potencia- necesitará en su futuro. La *formación permanente*, tan en boga en la actualidad, podrá conseguirse si se apela a la realidad cercana al estudiante, si se le permite asumir un aprendizaje significativo. Hacia eso apunta esta programación, hacia dotar de las competencias para comprender, experimentar y adaptarse al mundo real.

El hecho de haber escogido el 4º curso de ESO se debe a la apertura de su currículo al mundo más reciente, aprovechando esa circunstancia para que los alumnos se sientan partícipes del proceso educativo al identificar en su propia vida y ocio cotidianos muchos de los aspectos que se traten en el aula. Los contenidos teóricos, históricos o analíticos se plantean de una forma transversal, aplicándose en cada una de las unidades didácticas en función de su pertinencia para las destrezas trabajadas. En este proceso, el docente se presenta como guía e introductor al *noble arte* de entender el mundo que los rodea, utilizando una metodología mixta (que aúne la clase magistral con las necesarias metodologías activas musicales) y situando la labor docente al servicio del interés del alumno.

El hilo conductor que articula la materia se ha planteado en tres grandes bloques, centrados en la realidad sonora del adolescente y los aspectos más relevantes del currículo. En el primer trimestre, se abordaría la *música programática*, creada para acompañar o recrear cualquier otro tipo de soporte (películas, series, publicidad, TV, el leitmotiv...), sirviendo como nexo con la música clásica y para tratar el poder de lo musical en diferentes ambientes. La *música de escenario*, en el segundo trimestre, abordaría tanto el mundo de la ópera o la zarzuela como el teatro musical, una temática muy en boga en la actualidad. Por último, el bloque de *música de consumo* -posiblemente, la que más adeptos reúna- trataría de comentar los entresijos y características principales de la industria del pop, rock, reggaetón, etc., de tal forma que los alumnos puedan desarrollar una visión

amplia y madura de la cultura en la que están creciendo. Y, todo ello, desde la participación activa del alumnado, buscando experimentar y sentir los distintos procesos y estilos desde dentro, como si fuera con ellos.

El enfoque de la materia pretende mostrarse cercano, de tal forma que la realidad musical y social de los estudiantes les ayude a lograr un aprendizaje significativo. Para lo que atañe a este trabajo, se entiende que el bloque que mejor encaja en sus cometidos es el tercero, el de *música de consumo*, pues es donde realmente la experiencia individual del alumnado podrá adquirir un importante papel. De esta forma, la programación recoge un afán por acercar la cultura actual a los jóvenes y los invita a sentirse partícipes de la misma. El proceso de aprendizaje, por tanto, nace de la propia sociedad y vuelva a desembocar en ella, tras incorporar la aportación individual de cada alumno. En definitiva, trata de situar lo individual al servicio de lo colectivo, de lo social; y viceversa, sintiendo, pese a la divergencia -o precisamente por eso-, que pueden reforzar su personalidad interior.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

A lo largo de los puntos anteriores, se ha tratado de avanzar algunas de las ideas matriciales de este trabajo, como pueden ser la inclusión en el aula de la realidad musical cotidiana del alumnado, el intercambio de experiencias vivenciales entre generaciones o el interés por lo social. El marco teórico ha abordado una considerable muestra bibliográfica que ha nutrido de sustento y coherencia a los planteamientos originales de este TFM. La visión global del máster -hasta ahora, en gran medida, fundamentada en la experiencia de las distintas asignaturas y en el Practicum- adquiere en este punto de la memoria, por tanto, un nuevo cariz. En el presente apartado, el proceso de reflexión de este documento se une a todo lo visto, pensado y considerado en el transcurso de estos meses. Constituye éste, pues, un momento perfecto para entrelazar y contextualizar todas esas ideas.

En el primer punto que a continuación se incluye, se ha entendido pertinente comentar ciertos replanteamientos de los proyectos originales, suscitados por el análisis teórico de este trabajo y, en general, por la propia visión global que he desarrollado en el Máster. En este sentido, la experiencia en el Practicum tendrá un papel relevante, como único contacto con la realidad del aula. Por otro lado, el segundo punto se propone contextualizar y amoldar los sustratos comunes de ambos proyectos y de mi perfil docente al ámbito bibliográfico y de investigación desarrollado en el marco teórico. De esta forma, abordando los elementos más destacables de las propuestas, se podrá completar la mirada general del Máster y, con ella, ofrecer una visión personal de la profesión docente. Y, todo ello, partiendo de lo emocional, lo social y lo positivo de los intercambios generacionales.

4.1. Reconsideraciones docentes sobre los proyectos originales

La realización de ambos proyectos requirió una importante dosis de reflexión por mi parte. En primer lugar, en el caso del proyecto de innovación, por la necesidad de encontrar un tema que realmente me apasionara y que, por las propias demandas de la materia, pudiera ir más allá de una mera actividad curricular; algo que, cabe decir, no era sencillo, en la medida en que yo carecía de experiencia docente previa y, tanto para bien como para mal, podía formular una propuesta excesivamente ambiciosa o irreal. La programación didáctica, en segundo lugar, supuso una ardua tarea debido, especialmente, a

su mayor extensión y exigencia, pero me permitió establecer las líneas generales del docente que querría llegar a ser. Sobre ella pude verter muchos de los aspectos desarrollados a lo largo del Máster y me sirvió para aclarar varias ideas.

Pese a todo, encontrándome ya en el final de esta experiencia académica, considero importante la oportunidad de replantear alguno de sus enfoques y consideraciones, apoyado sobre la base teórica antes expuesta. La premisa básica que fundamenta este apartado es que toda propuesta docente se sitúe lo más cerca posible de su contexto, de la realidad presente del alumnado y de la sociedad en su conjunto. Aunando mis vivencias en el Practicum con las referencias bibliográficas, considero que la profundización en ambos proyectos puede resultar una experiencia de aprendizaje realmente interesante. Por otro lado, el marco de lo emocional goza de gran actualidad, tal y como se ha podido vislumbrar en los puntos anteriores. Plasmarlo en los intercambios generacionales a través de la música puede constituir, pues, una propuesta atractiva y significativa.

Tras esta breve aclaración, uno de los aspectos a señalar desde el inicio es la imposibilidad de haber puesto en práctica ninguno de los proyectos en cuestión. La experiencia en el Practicum fue muy intensa y productiva, pero éramos dos personas las que nos debíamos repartir las prácticas y, además, las fechas no lo permitieron; al fin y al cabo, se aproximaba el último tercio del curso y coincidió con multitud de puentes y demás festivos. Es posible afirmar que, en caso de haber aplicado alguno de ellos, las reconsideraciones serían mucho más interesantes, ya que contarían con un sustento real y se podría reflexionar sobre sus fortalezas o debilidades a partir de la propia implementación. Ahora bien, he pretendido contar en la realización de este ejercicio con toda la información que pude recabar en el aula, y que centraré en las dos cuestiones siguientes.

De una parte, creo conveniente señalar el bajo nivel general del alumnado en la materia de Música, algo que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier proyecto o actividad. Un aspecto positivo de los dos trabajos escogidos es su interés por promover un aprendizaje desde las realidades cotidianas e individuales del alumnado y, en el caso del proyecto de innovación, también de los ancianos. Esta característica hace que no sea fundamental contar con un amplio dominio del lenguaje musical o de aspectos teóricos *sine qua non*, ampliando las posibilidades de éxito y de lograr la tan ansiada significatividad. Pese a todo, sería interesante remarcarles el hecho de que el conocimiento no es algo aislado, sino que está íntimamente ligado a su vida y al mundo real.

Por otro lado, el interés que el marco teórico otorga a la competencia emocional, a la promoción de lazos afectivos e intercambios sociales o a la apuesta por un *ocio terapéutico*, viene apoyado por un hecho que pude constatar durante el periodo de Practicum: la delicada salud mental de un porcentaje considerable del alumnado. Desde el equipo de orientación se nos informó de que, tras el confinamiento y los años de pandemia, el número de alumnos con tratamiento psicológico había aumentado notablemente. De la misma manera, la casuística familiar de muchos era realmente complicada y, en ocasiones, resultaba difícil tratar de enmendar algunas carencias afectivas. Ante esta situación, corroboré que la labor educativa debía trascender lo meramente curricular y actuar sobre un plano emocional y competencial más allá del corto plazo.

Estas dos consideraciones, basadas en mi propia experiencia y lo que he podido contrastar con otros compañeros, podrían resumirse en dos premisas que definen este trabajo. En primer lugar, la conveniencia de un enfoque cercano al contexto del alumnado, favoreciendo que les sirva para comprender el mundo en el que viven y les permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida (de ahí, la idea de no presentarles el aprendizaje como algo aislado o excesivamente técnico). Junto a ello, en segundo lugar, lo beneficioso de realizar actividades de corte emocional que favorezcan las relaciones sociales y afectivas. Y, en este línea, los intercambios generacionales resultan muy atractivos, por cubrir esos aspectos y, además, contar con el acceso a una dilatada trayectoria vital que puede servir de referencia en una etapa tan incierta como la adolescencia.

La inclusión de ambas cuestiones en el proyecto de innovación parece bastante obvia, ya que, como he podido explicar en el punto 3, se basaba en compartir vivencias y gustos entre distintas generaciones a través de su propia realidad musical. La programación, sin embargo, mientras mostraba mucho interés por construir desde los contextos individuales de cada alumno y sobre la comprensión de la cultura actual, quizás carecía de un sustrato emocional como tal. Esta sería, pues, la principal diferencia entre el planteamiento de sendos proyectos, más allá de la evidente distinción en los cursos a los que iban dirigidos: 3º y 4º de ESO, respectivamente. Si bien la elección del cuarto curso para la programación se debió, como ya he apuntado, a la mayor apertura del currículo a la música actual, en el caso del proyecto intergeneracional no fue algo totalmente preconcebido a conciencia, por lo que lo entiendo más modifiable.

Tras lo analizado en el marco teórico y lo experimentado durante el Máster, creo firmemente que todos los cursos de la ESO podrían incorporar ambas cuestiones (las realidades cercanas y lo afectivo) como parte importante del currículo de Música, cada uno desde su casuística particular; no hay que olvidar que la adolescencia, como decían Coleman y Hendry (2003), viene marcada por un *cambio* generalizado. Ahora bien, en lo que afecta a este trabajo, querría destacar las posibilidades de dicha fusión dentro del currículo de 4º, ya que puede utilizar en su favor a la música actual y, por tanto, a la de uso cotidiano para los jóvenes. En definitiva, esta propuesta entiende que trabajar lo emocional y lo cercano será de esta forma mucho más sencillo, ameno y significativo.

He apuntado líneas arriba que no pude llevar a cabo ninguno de los dos proyectos. Sin embargo, me gustaría cerrar este punto con una muestra de que, realmente, construir desde lo cotidiano a través del intercambio generacional no es solamente posible, sino que, además, constituye un éxito. Para ello, debo hablar de una experiencia durante mi estancia en el Practicum que, aunque fue un tanto improvisada, me marcó profundamente y me animó a profundizar en este sentido. El IES Francisco Grande Covián había organizado una actividad para algunos alumnos de 2º y 3º de ESO junto a la Fundación *El Tranvía* del barrio de Las Fuentes, en Zaragoza, mayoritariamente formada por jubilados. Se crearon pequeños grupos intergeneracionales y a cada uno se le encomendó *mapear* una zona diferente del barrio, debiendo compartir los sentimientos que les suscitaba cada entorno y sus motivos. A mí me tocó acompañar a uno de los grupos y, siendo franco, el paseo resultó tremadamente emotivo, por todo lo que afloró, la profundidad de algunas conversaciones entre alumnos y ancianos, los contrastes que se apreciaron (no sólo generacionales, sino también culturales) y el respeto que guio todo el trayecto.

Al finalizar la actividad, los distintos grupos se reunieron en la sede de la Fundación y llenaron una *maleta de emociones* con lo que les había parecido la experiencia. Hubo lágrimas, se compartieron números de teléfono y, ante todo, se remarcó un agradecimiento por haber podido participar en la jornada. Mientras regresábamos al centro, el comentario general del alumnado fue que les había sorprendido lo entrañable que podía llegar a ser la tercera edad, lo mucho que había cambiado la sociedad desde su juventud hasta ahora y la satisfacción que sentían por haber compartido tiempo con personas tan distintas. Creo que esta pequeña anécdota puede resumir la idea que estoy tratando de mostrar a lo largo de este apartado: el contacto entre distintas generaciones puede conseguir importantes logros educativos y preparar emocionalmente al alumnado para el futuro.

Para concluir con este punto, considero que todo este proceso de reflexión en torno a los dos proyectos seleccionados puede mejorar sinceramente el enfoque de la programación de 4º de ESO, planteando la inclusión de la experiencia musical intergeneracional del proyecto de innovación en alguna de las unidades didácticas del tercer bloque de contenido (es decir, el de *música de “consumo”*). Con esta medida, no sólo se ampliaría el currículo con el fortalecimiento de la competencia emocional (algo fundamental en todas las edades), sino que, además, se potenciaría ese *ocio cívico* que el mundo contemporáneo debe perseguir, tejiendo una positiva red de comunidad.

4.2. Contextualización teórica de los proyectos seleccionados

Tras este comentario-reflexión personal en torno a los dos proyectos escogidos, en el que se ha podido replantear alguno de sus enfoques de acuerdo a la experiencia completa del Máster y la preparación de este marco teórico, es el momento de contextualizar esas ideas en base a la bibliografía analizada. Este ejercicio servirá para dotar de argumentación teórica a lo planteado y, a un tiempo, situarlo en el panorama de investigación actual. El apartado se ha decidido estructurar en tres temáticas generales, sugeridas por ser comunes y estar presentes en ambos trabajos: la realidad personal del alumnado para construir el aprendizaje, lo beneficioso de los proyectos activos basados en la experiencia, y el irrenunciable compromiso social que lo envuelve todo. Estos epígrafes responden, en cierta forma, a los tres puntos establecidos en el marco teórico (los afectos, los intercambios generacionales y el ApS), por lo que es una forma de cerrar coherente mente este trabajo.

4.2.1. Realidades (musicales y afectivas) propias como motor de aprendizaje

En una sociedad con tantos estímulos externos, en la que todo queda a un golpe de clic, la educación conductista de antaño ha perdido todo el sentido y, especialmente, toda su efectividad. Es necesario recurrir a métodos atractivos y cercanos al alumnado, de tal forma que puedan llegar a sentir satisfacción por lo que les aportan sus estudios o por el desarrollo de sus propias capacidades. Todo ello, al fin y al cabo, les reportará beneficios emocionales y, a la postre, una mayor satisfacción por la vida (López-Cassá *et al.*, 2018). El hecho de proponer una programación didáctica que nazca de la realidad

musical próxima al alumno es un claro ejemplo de ello, buscando esa apelación a su contexto para fomentar una experiencia positiva y un aprendizaje significativo.

La potenciación de la competencia emocional reside también en el mimo por lo propio y el respeto de lo ajeno, en la conexión que la programación propone entre lo individual y lo colectivo. La música ha de entenderse como un medio perfecto para promover una formación integral de la persona (Oriola & Gustems, 2015) y, en este sentido, la fusión de los dos proyectos seleccionados permite apostar claramente por ello. El contacto emocional entre distintas realidades, compartiendo las músicas que nos definen y todos los sentimientos que nos suscitan, puede resultar muy positivo para este aprendizaje. Y, más todavía, cuando se debe luchar contra un riguroso control de las emociones que la sociedad ejerce desde temprana edad (Bisquerra, 2003).

La motivación es otro de los conceptos clave que se apuntaron ya al principio de este trabajo, siendo varios autores los que defienden su relación con la competencia emocional y la música para lograr su desarrollo (Oriola & Gustems, 2015; Peñalba, 2017). Igualmente, el trabajo de lo musical desde lo afectivo y lo cercano resulta de gran importancia para profundizar en la automotivación (Campayo & Cabedo, 2016). Es por ello que, a mi entender, una programación que sitúa en los intereses cotidianos del alumnado el motor del aprendizaje, ha de tener constantemente en consideración este elemento, pues, de lo contrario, podría caer en un fracaso absoluto y perder posibilidades de amarre.

Pero si en un ámbito cabe hablar del papel de lo emocional y lo musical al trabajar desde las realidades individuales, es en el plano identitario. Cabe recordar de nuevo los planteamientos de Peñalba (2017): la música, al provocar emociones en nuestro propio ser, refuerza y hace uso de la empatía que desarrollamos al tratar de comprender a los demás. Es por ello que esta propuesta de construir el aprendizaje partiendo de la propia experiencia y la música que nos define puede resultar tan positiva. Esta identidad, que se relaciona también con la música en el trabajo de Campayo y Cabedo (2016), es fundamental en la concepción de este proyecto de innovación a incluir en la materia de 4º de ESO; con 15-16 años, el alumnado cuenta con una trayectoria mayor que en los cursos anteriores y ya sería capaz de gestionar las emociones y lo propio con una mayor competencia. Así mismo, recuperando la idea de North y Hargreaves (2003, citado en Campayo & Cabedo, 2016), la elección de músicas es intencionada y cubre necesidades emocionales, por lo que ese sustrato afectivo en lo cotidiano cobra doble sentido en estos proyectos.

En este interés por partir de la realidad cercana al alumnado para impartir la docencia, considero importante señalar lo beneficioso de realizar una evaluación inicial a principio de curso para recabar todo tipo de información. La LOMLOE se muestra firmemente partidaria de esta primera toma de contacto y, sinceramente, entiendo que es crucial para plantear no sólo un proyecto temporal como el aquí propuesto, sino la programación entera de un curso. Al fin y al cabo, si se busca trabajar con los gustos, emociones y conceptos próximos al alumnado, la única forma de garantizar su funcionamiento es conocer previamente todos esos elementos.

Incluir en la educación la realidad musical y afectiva del alumnado es, como ha intentado demostrarse en estas líneas, una propuesta sumamente positiva y repleta de posibilidades, tanto en el aprendizaje más inmediato como en la formación humana a largo plazo. En este sentido, y aun a falta de ser llevados a cabo, los proyectos seleccionados se amoldan a esta concepción educativa, la cual forma una parte fundamental del perfil docente que he comenzado a desarrollar a lo largo de estos meses.

4.2.2. La experiencia: proyectos vivenciales y activos

Si el componente afectivo de los trabajos escogidos se ha tratado de enmarcar teóricamente en las líneas anteriores, el grueso de la exposición de esta memoria aparece en este punto. Tras las lecturas bibliográficas, es posible afirmar que tan importante es incorporar en la educación la competencia emocional como proponer proyectos activos basados en experiencias inmersivas. Es decir, la significatividad del aprendizaje no sólo se consigue apelando a los *conceptos, destrezas y actitudes* ya interiorizados, sino también realizando actividades atractivas y vivenciales que puedan quedar registradas. Y, en lo particular de este trabajo, esa propuesta se materializa en el desarrollo de intercambios generacionales a través de la música.

Antes que nada, cabe destacar que la puesta en práctica de proyectos intergeneracionales repercute positivamente en un concepto antes señalado, la satisfacción con la vida (Fariña *et al.*, 2007), además de generar otros muchos beneficios tanto en jóvenes (autoestima, autoconfianza) como en ancianos (motivación, vitalidad, ilusión), tal y como se apuntaba en Alonso *et al.* (2020). Esta realidad es trasladable de forma exacta a la experiencia que he desarrollado en el punto 4.1, sobre una actividad realizada durante mi

Practicum en la que, sin duda, tanto la satisfacción como la ilusión o la autoestima primaron entre la gran mayoría de los participantes. Se entiende, pues, que la propuesta de inclusión en la programación de 4º de ESO podría resultar bastante similar.

Uno de los aspectos en los que más interés puse durante la confección de la programación fue en animar al alumnado a participar de forma activa en la cultura, a dar rienda suelta a su creatividad y a comprender y sentirse parte de ella. En otras palabras, en fomentar un ocio con porcentajes similares de conocimiento, disfrute y criterio. Los proyectos intergeneracionales constituyen una fantástica propuesta para potenciar un ocio diferente; según algunos autores, es una *respuesta positiva al ocio* (Gradaillé *et al.*, 2021), o incluso una especie de *ocio terapéutico* (Fariña *et al.*, 2007), ligado a los efectos sociales que genera. Apoyándome en estos términos, me atrevería a decir que la idea de intercambio generacional bidireccional que hago, levantado sobre la realidad musical individual, puede adquirir una nueva nomenclatura: *ocio cívico*. No sólo resulta atractivo desde el punto de vista comunitario, sino que permite aportar una nueva forma de pasar el tiempo fortaleciendo el alma propia y la ajena. En definitiva, en el mundo materialista de hoy en día, promover desde la educación estas actividades es fortalecer la sociedad y, en cierta forma -*discúlpese la licencia*-, revolucionario.

Del mismo modo, muchos autores han escrito sobre la capacidad de este tipo de experiencias vivenciales que son los intercambios generacionales para transmitir y reforzar una serie de valores sociales (Albuerne & Juanco, 2002; Alonso *et al.*, 2020; Cagnolo *et al.*, 2021; Fariña *et al.*, 2007; Gradaillé *et al.*, 2021). Mi programación de 4º de ESO se planteó desde un análisis musical y social de la cultura en la que el alumnado está creciendo y, por tanto, el contacto con los valores y el funcionamiento de todo ese entramado adquieren una importancia capital. La inclusión del proyecto de innovación en la misma supondría, además, que toda esa información podría contrarrestarse con la recabada durante las conversaciones con la tercera edad. Esto daría pie a reflexionar sobre la continuidad de esos valores, los cambios en el modo de vida, en la socialización, en la forma de aprender, etc. En aspectos, al fin y al cabo, que exceden incluso los límites curriculares de la materia de Música; de ahí la necesidad de promover estos proyectos.

El contraste entre realidades y generaciones tan diversas de una forma bien abordada (como, creo, se plantea en este proyecto), puede constituir igualmente una forma eficiente de superar ciertos estereotipos y generalizaciones de tipo social (Bollic, 2015;

Gradaílle *et al.*, 2021), tanto por parte de los jóvenes como de los ancianos. El proyecto original fue planteado para ser realizado entre familiares (nieto-abuelo), debido a su enmarcación en el medio rural -donde existe, teóricamente, un mayor lazo familiar-; y tendría bastante sentido, en la medida en que la familia es el primer y último agente de *mediación social* (Donati *et al.*, 1993). No obstante, en aras de poder realizar esta actividad y esta programación en cualquier entorno, también sería positivo llevarlo a cabo con ancianos institucionalizados, tal y como se recomienda en Fariña *et al.* (2007), para demostrar, así, que esta propuesta va más allá de lo estrictamente doméstico, pretendiendo crear afecto incluso entre gentes sin relación de parentesco.

Tras este análisis, es posible comprobar cómo el proyecto de innovación presenta una relación estrecha con los planteamientos originales de la programación didáctica y con el sustento teórico abordado. La búsqueda de experiencias vivenciales y activas, aprovechando la música actual del currículo de 4º de ESO, encuentra una valiente y positiva materialización en este proyecto intergeneracional. Y, para justificarlo, me remito de nuevo a la experiencia del Practicum, puesto que, en propias palabras del alumnado, será complicado olvidar esa jornada de encuentro y entendimiento entre generaciones. Imaginemos qué podría haber llegado a ocurrir si, además, se hubiera repetido durante más días o hubiese terminado con la vivencia de un concierto conjunto como el aquí propuesto.

4.2.3. Compromiso social

La definición que se recoge en el marco teórico para la metodología del ApS es que “su aplicación combina procesos de aprendizaje y de servicio, basados en la adquisición y comprensión reflexiva de contenidos [...] de forma activa y experiencial, con el objetivo de mejorar la capacidad crítica a la vez que se ofrece un beneficio social” (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019, p. 59). Qué mejor forma de demostrar el compromiso social que envuelve a los dos proyectos escogidos que analizando, parte por parte, en qué medida se corresponden con esta oración.

El aprendizaje en base a la *adquisición y comprensión de contenidos* -presente, como no puede ser de otra forma, a lo largo de la programación didáctica- también encuentra su reflejo en el proyecto de innovación, ya que requiere un análisis de las canciones que se van a escoger como referentes de la generación joven, de sus diversas temáticas y estructuras musicales, así como ensayar y montar todos los arreglos que serán llevados

a concierto. La *forma activa y experiencial* se aprecia igualmente clara en el proyecto intergeneracional, ya que cualquiera de sus 3 fases exigiría la participación *in situ* para poder desarrollar de forma completa la vivencia.

Por último, la *capacidad crítica* del alumnado mejoraría al contrastar su percepción de la realidad y de los usos de la música con las consideraciones de los ancianos, comprendiendo muchos cambios sociales y pudiendo superar, gracias a la empatía, algunos prejuicios antes impensables. Es, sin embargo, el *beneficio social* el elemento que más nos interesa en este breve punto, ya que en él reside el objetivo último de esta metodología y, en cierta forma, uno de los más importantes de la programación y del proyecto de innovación. Si bien el interés de mi perfil docente, como se ha dicho en apartados anteriores, es la acomodación de lo individual en lo colectivo -y viceversa- desde el respeto a la divergencia, en él reside un componente muy fuerte de compromiso social, de promoción de una sociedad abierta, empática y solidaria. Es por ello que ese *beneficio social* -evidente tras el análisis bibliográfico- que define a ambos trabajos busca estar tan definido.

La construcción de sociedades más justas y el entendimiento de la diversidad y la integración como factores necesarios para tejer una comunidad (Moliner *et al.*, 2021) demuestran, sin duda, el profundo impacto social que generan estas iniciativas. En este sentido, el ApS constituye una forma útil de activar recursos entre generaciones y trabajar conjuntamente en un intercambio bidireccional (Albuerne & Juanco, 2002). Un elemento que cabe destacar es el cambio de comportamiento y actitud en sendos grupos de participantes (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019), algo que en esta propuesta podría ser factible al superar estereotipos negativos y que, en el caso de aquella experiencia en el Practicum, fue muy claro. He aquí un ejemplo de una de las referencias del marco teórico:

La promoción de los derechos de los adultos mayores fue el eje de todas las actividades realizadas. Para todos los participantes fueron muy importantes las actuaciones e intervenciones en ámbito universitario. La temática de la vejez, a raíz de estas acciones, fue incluida en contenidos curriculares. (Cagnolo *et al.*, 2021, p. 15).

El planteamiento de este proyecto intergeneracional, en definitiva, demuestra el compromiso de la profesión docente con la sociedad. Trabajar desde las realidades emocionales, musicales y cotidianas del alumnado en un curso con tantas posibilidades como 4º de ESO es una forma de potenciar competencias académicas y humanas que serán útiles para toda la vida. Compartir realidades, por tanto, construye comunidad.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

El ejercicio de reflexión realizado a lo largo de los apartados anteriores ha permitido poner el acento sobre cuestiones de distinta índole: emocional, generacional, comunitaria... El trabajo final constituye, pues, una síntesis de problemáticas, necesidades y conceptos observados a lo largo del Máster que, tras una contextualización teórica, han sido ordenados y reestructurados. El producto de este proceso se ha concretado en una propuesta de intervención educativa a incorporar en la programación didáctica de 4º de ESO. Sobre los planteamientos originales de un proyecto de innovación, se ha establecido un riguroso marco de justificación que defiende el desarrollo de intercambios generacionales a través de la música. Es, por tanto, una fusión de intereses sociales y educativos.

La inclusión de la competencia emocional en la educación permite el desarrollo integral de las personas (Bisquerra, 2003), capacitándolas para la vida futura, más allá de lo estrictamente académico. Además, la fusión de los afectos con lo musical potencia todavía más esa intencionalidad, constituyendo un elemento realmente útil para los jóvenes por el aumento de motivación y satisfacción con la vida (López-Cassá *et al.*, 2018). El replanteamiento de los trabajos originales, especialmente la programación didáctica, para integrar en ella el ámbito emocional de forma más plausible, muestra el interés que mi perfil docente ha ido asumiendo a raíz de la experiencia en el Practicum y de la revisión bibliográfica llevada a cabo en este trabajo. Igualmente, cabe destacar cómo el hecho mismo de compartir músicas que nos definen como personas -idea matriz del proyecto de innovación- conlleva una importante carga emocional que ha de ser potenciada.

Por otro parte, las experiencias vivenciales musicales fomentan una mayor significatividad en el aprendizaje y favorecen el bienestar de los individuos (Peñalba, 2017). En este sentido, las propuestas aquí mostradas se apoyan totalmente en este plano activo y aportan una mirada social y comprometida con la comunidad. Los intercambios generacionales permiten profundizar en el afecto y la complicidad entre edades y realidades muy distintas (Alonso *et al.*, 2020), por lo que un proyecto bien trabado podría conseguir muchos beneficios sociales. De estas experiencias surgen nuevos conocimientos y relaciones bidireccionales, se superan prejuicios y, en definitiva, se teje una red comunitaria.

El aprendizaje de ámbito social es sencillo en medios, pero muy rico en ganancias. Trabajar estos aspectos solidarios y afectivos desde las realidades cotidianas individuales

democratiza el conocimiento y, algo muy importante, lo relaciona con el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Centro del Conocimiento de Fundación EDE, 2015). Al fin y al cabo, una de las competencias clave que toda materia ha de perseguir es favorecer ese acceso a la educación y a la formación permanente. El ApS, como metodología didáctica al servicio de la sociedad, constituye el elemento aglutinador que recoge todos estos intereses y potencia contactos realmente interactivos y significativos.

En definitiva, este TFM me ha permitido reflexionar sobre algunos de los conceptos e ideas sobre los que hemos debatido en los últimos meses, los cuales, posiblemente, necesitaban ser reconsiderados para conseguir su interiorización. Mi perfil docente se ha visto, sin duda, reforzado con este trabajo de investigación sobre los temas que, en este momento, más me interesaban: la construcción del aprendizaje desde la realidad musical del alumnado y la promoción de lazos afectivos intergeneracionales como forma de crear comunidad. Estos eran, *grosso modo*, los objetivos principales que perseguía este trabajo y, habiendo partido de un proyecto de innovación y una programación didáctica a priori inconexas, considero que el resultado es bastante satisfactorio y esperanzador.

Como propuestas de futuro, es necesario seguir la línea de otros autores (Campayo & Cabedo, 2016; Peñalba, 2017) y reconocer que existen muy pocos estudios rigurosos sobre la estrecha relación entre la música y lo emocional, y, en general, sobre la implantación de la propia competencia emocional en la educación (Bisquerra, 2003). Si bien, como ya se ha apuntado anteriormente citando a Bisquerra (2003), la evaluación de las emociones es muy compleja y no hay modelos plenamente efectivos, desde estas líneas se anima a profundizar en dicho campo de experimentación. Quizás, uno de los ámbitos de actuación para la unión entre música-emoción sea el de la neurociencia, como ya defendía Peñalba (2017). En cualquier caso, cabe realizar más estudios con rigor, pues permitirán tanto obtener mejores resultados como dignificar la profesión musical docente.

Finalmente, además de, como resulta obvio, intentar llevar a la práctica los dos proyectos sobre los que se ha trabajado en esta memoria, sería muy conveniente poder contar con estudios de proyectos intergeneracionales musicales que se aplicaran específicamente en la ESO, ya que la mayoría de los encontrados corresponden a Primaria. Creo firmemente que estas actividades pueden tener cabida en ese rango de edad; es más, creo que resultarían muy positivas. Sirvan estas últimas palabras para reclamar, pues, el apoyo a la realización de más investigaciones sobre su aplicación real en alumnos de Secundaria.

6. REFERENCIAS

Albuerne, F. & Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: «trabajamos juntos, aprendemos juntos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, diciembre*, (45), 77-88. Universidad de Zaragoza.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404507>

Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M. & Sanz, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista española de pedagogía*, 78(277), 415-433.

<https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bollic, I. (2015). *Jóvenes mayores, Mayores jóvenes. Intercambio generacional* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Lleida].

<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/34ed18de-d11c-48db-8cff-b8206e32c54a/content>

Cagnolo, S., Gaiteri, L. & Gaiteri, J. (2021). Vejez y promoción de vínculos intergeneracionales a través del arte. *Revista de Extensión de la UNC*, (14), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36147/36360>

Campayo, E. A., & Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.

<https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>

Centro del Conocimiento de Fundación EDE (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Diputación Foral de Bizkaia.

https://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO3/Temas/Pdf/ProgramasIntergeneracionales/GuiaPractica_cas.pdf?hash=af803e450c8054bbc6f1bace09d9eb4c&idio=CA

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. & Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57-74.

<https://dx.doi.org/10.5209/reciem.62409>

Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.

<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/9d07ab878a8993e15115cc2eedc876f1.pdf>

Comunidad de Madrid. (2018, Octubre). *Ponemos en marcha un proyecto para unir a mayores y jóvenes a través de la música*.

<https://www.comunidad.madrid/noticias/2018/10/21/ponemos-marcha-proyecto-unir-mayores-jovenes-traves-musica>

Donati, P., Ibáñez-Martín, J. A. & Polaino-Lorente, A. (1993). La equidad generacional: un problema educativo y de política social. *Revista Española de Pedagogía*, 51(196), 463–501. <http://www.jstor.org/stable/23764425>

Fariña, E., Montilla, M., Durán, A., Estévez, G. J. & Perera, I. (2007). Proyecto de intercambio generacional: Aprendamos juntos. *Gerokomos*, 18(1), 8-15. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1134-928X2007000100002&script=sci_arttext&tlang=en

García, A. (2023, 14 de marzo). Cuatro de cada 10 españoles aseguran que no gozan de buena salud mental y un 15% ha pensado en el suicidio. *El País*.

<https://elpais.com/sociedad/2023-03-14/cuatro-de-cada-10-espanoles-aseguran-que-no-gozan-de-buena-salud-mental-y-un-15-ha-pensado-en-el-suicidio.html>

Gradaílle R., Caride, J. A. & Caballo, M. B. (2021). Construyendo ocios intergeneracionales, entre la vida y la escuela. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 27-38. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5078>

Guembe, P. & Goñi, C. (2004). *No se lo digas a mis padres*. Ariel.

Gutiérrez, M. & Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 213-235.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029517010>

IES María Moliner. (2018). *Proyecto intergeneracional*.

<https://ies-mariamoliner.es/proyecto-intergeneracional/>

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

López, E. (2013). Literatura y música. *Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica*, (37), 121–144. <https://doi.org/10.18172/broc.2541>

Márquez-Cervantes, M.C. & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>

Moliner, L., Cabedo, A. & Gómez, E. (2021). Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96). <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790347>

Mundi Project. (2023). *Intergenerational Music Program*. Salt Lake City, EEUU.

<https://www.mundiproject.org/es/learn/intergenerational/>

Oriola, S. & Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didáctico-musicales para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía*, 64, 1–5. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5159.4968>

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 14, 109–127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

7. ANEXOS

ANEXO I

Proyecto de Innovación: *¡Cántamelo, yayo!*

Portada, índice y póster

ANEXO II

Programación didáctica de 4º de ESO

Portada e índice

Portada Innovación

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÚSICA Y DANZA

Profesora: Rosa María Serrano Pastor



**Facultad de Educación
Universidad Zaragoza**

Proyecto de Innovación Docente ¡CÁNTAMELO, YAYO!

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad: Música y Danza

JAVIER MARÍN PARDO

(777559)

Curso 2022/2023

Índice *Innovación*

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico. Estado de la cuestión.....	4
3. Planteamiento del problema	6
4. Objetivo principal.....	7
5. Diseño metodológico.....	7
5.1. Contexto	7
5.2. Diseño de la propuesta educativa	8
5.3. Método e instrumentos para la recogida de datos.....	10
6. Análisis de datos y discusión de resultados.....	11
7. Conclusiones	13
8. Referencias.....	14

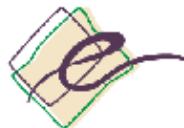
Póster Innovación



Portada Programación

CONTENIDOS DISCIPLINARES DE MÚSICA Y DANZA

Profesor: Luis del Barrio Aranda



**Facultad de Educación
Universidad Zaragoza**

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA. 4º ESO

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad: Música y Danza

JAVIER MARÍN PARDO

(777559)

Curso 2022/2023

Índice I Programación

Programación didáctica	Javier Marín Pardo
ÍNDICE	
1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2.ANÁLISIS DEL CONTEXTO	6
2.1. Contexto legislativo	6
2.2. Contexto de centro	7
2.3. Correspondencia con los documentos educativos del centro.....	7
3.EVALUACIÓN INICIAL.....	8
4.OBJETIVOS	9
4.1. Objetivos generales de etapa.....	9
4.2. Objetivos generales de la materia.....	11
4.3. Objetivos generales de curso	11
5.CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA Y LA PROGRAMACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE	11
6.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	14
7.SABERES BÁSICOS	16
7.1. Saberes Básicos del curso	16
7.2. Fundamentos organizadores de los Saberes Básicos.....	18
8.PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS TRANSVERSALES	19
9.ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS	21
9.1. Modelo de intervención educativa	21
9.2. Principios básicos	22
9.3. Estrategias metodológicas	22
9.4. Concreción del Plan Lector	23
9.5. Plan de utilización de la tecnología	23
9.6. Materiales y recursos didácticos utilizados	24
10.ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL ALUMNADO	24
10.1. Plan de Atención a la Diversidad	24
10.2. Diversidad natural	25
10.3. Diversidad específica	25
11.EVALUACIÓN	25
11.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.....	25
11.2. Tipo de evaluación	26

Índice II *Programación*

<i>Programación didáctica</i>	Javier Marín Pardo
11.3. Criterios de evaluación.....	26
11.4. Procedimientos de evaluación	27
11.5. Instrumentos de evaluación	28
11.6. Criterios de calificación.....	28
11.7. Evaluación ordinaria, trimestral y final.....	28
11.8. Modos de comunicación de la evaluación	29
11.9. Plan de seguimiento personal	29
11.10. Medidas de recuperación. Plan de refuerzo individualizado.....	29
11.11. Evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente	30
11.12. Mecanismos de revisión, evaluación y modificación de la programación didáctica	30
12.ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES	31
12.1. Concreción de la incidencia de las actividades programadas en la evaluación	31
13.UNIDADES DIDÁCTICAS.....	31
13.1. Listado de Unidades Didácticas	32
13.2. Temporalización de la programación	51
14.ANEXOS	52